

Berufliches Selbstverständnis,
Lernen und Transfer
aus der Sicht der
Weiterbildner

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Andrea van der Geest
von Zollikon/Zürich

Angenommen im Wintersemester 2006/2007 auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. François Stoll und Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel

Uster, 2007

VORWORT

Eines Tages hielt ich, nach langem Suchen und Warten, die deutsche Übersetzung einer der wohl wegweisenden Schriften für die Weiterbildung in den Händen: "Wie wir leben lernen" - besser bekannt als Faure-Bericht. Als mir die deutsche Ausgabe von 1973 ausgehändigt wurde, flogen mir die ersten Seiten entgegen, wofür sich die Bibliothekarin entschuldigte, was sie aber auch nicht ändern konnte. Sonst machte das aufgrund seines Alters vergilbte und muffig riechende Papier einen ungelesenen Eindruck. Ich konnte im gesamten Buch nur zwei Markierungen entdecken und keine weiteren "Lesespuren" erkennen. Und dies bei einem Buch, aus dem in der Vergangenheit häufig zitiert wurde. Geradezu neuwertig offenbarte sich mir der Band, "Beruf und Bildung" von Fritz Klatt, der schon 1929 erstaunlich modern klingende pädagogische Ideen vertrat und diese offenbar auch in dem von ihm 1921 gegründeten Volkshochschul-Freizeitheim in Prerow praktizierte. Gerade diese "alten" Schriften zeigten mir, wie streckenweise wiederholend sich die Geschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung präsentiert und wie viele "Schätze" wohl noch zu entdecken gewesen wären, wenn ich noch die eine oder andere Spur weiterverfolgt hätte. Aber auch die Äusserungen so manch eines Befragten regten mich zu weiteren Recherchen an: So suchte ich nach dem von einigen Verkaufsausbildnern detailliert beschriebene Lernstadien-Modell mit den Stadien "Unbewusste Inkompetenz", "Bewusste Inkompetenz", "Bewusste Kompetenz" und "Unbewusste Kompetenz" und wurde schliesslich bei Dilts (1993) fündig.

Trotz der gehobenen "Schätze" bleibt die Erkenntnis, dass Vieles für die vorliegende Arbeit unberücksichtigt bleiben musste und so manches für Kenner der Erwachsenenbildung altbekannt sein dürfte. Dennoch war diese Reise immer spannend: sie führte mich in die "Welt des Lernens und des Transfers", zur reichhaltigen Geschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und sie liess mich teilhaben am Arbeitsleben der "Jongleure der Wissensgesellschaft" (Nittel & Völzke, 2002).

Prof. Dr. François Stoll gebührt in besonderem Masse Dank, denn er hat mich auf meinem Weg mit ermutigenden Worten begleitet und mir bei der Erstellung dieser Arbeit so viel Freiheit wie möglich und so wenig Einschränkung wie nötig angedeihen lassen. Ebenso danke ich Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel für seine Referententätigkeit.

Ferner wäre diese Arbeit nicht ohne die Unterstützung von Credit Suisse, namentlich von Herrn Dr. Siegfried Hoenle, der mich in der Anfangsphase begleitete und Herrn Michael J. Steiner, der mir zusätzlichen Support bot, möglich gewesen. Mein Dank gilt zudem Herrn André Pfändler, der sich auch aus dem fernen Singapur für meine Arbeit interessierte, mir mit

seinen diversen Anregungen immer wieder weiter half und mich in der Endphase des Projektes professionell gecoachd hat.

Ohne die Bereitschaft der zahlreichen Weiterbildnerinnen und Weiterbildner - also Trainer, Fach-, Führungs- und Verkaufsausbildner und Coaches - aus den unterschiedlichen Unternehmungen, die sich zu einem Gespräch mit mir bereit erklärten, wäre die vorliegende Arbeit undenkbar gewesen. Auch Ihnen danke ich herzlich für das Vertrauen, das sie mir entgegenbrachten, ihr Engagement sowie die Zeit, die sie investierten. Weiterhin danke ich all jenen Personen, die mich durch Hinweise, Artikelzusendungen oder Mailkontakte auf interessante Aspekte rund um die Themen Weiterbildung, Weiterbildner, Lernen und Transfer hingewiesen haben und durch ihr reges Interesse mir aufmunternd zu verstehen gaben, meinen Weg weiter zu beschreiten. Namentlich sind dies Susanne Kraft vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Anneliese Heilinger von der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen sowie Heidi Ehrensperger, Erwachsenenbildnerin und Präsidentin der SVEB-Qualitätssicherungskommission.

Ebenfalls danke ich meinen Freunden für die aufmunternden Worte während der Schaffenszeit und insbesondere meiner Familie Walter, Philip, Simone und Christina van der Geest, die so manch freie Zeit ohne mich verbrachten.

Uster im Januar 2007

Andrea van der Geest

SPRACHHINWEISE

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, weibliche und männliche Leser möglichst in gleichem Masse anzusprechen. Dies ist nicht immer einfach. Wo es möglich war, wurde die geschlechtsneutrale Form (Mitarbeitende, Teilnehmende etc.) gewählt. In den anderen Fällen wurden, um die Lesbarkeit nicht unnötig zu belasten, im Text nur die männlichen Wortformen verwendet (Weiterbildner), dabei sind immer auch die weiblichen Wortformen eingeschlossen. Das ß wurde nur in Namen (z.B. Peterßen, 2001) beibehalten. Die in Zitaten verwendeten Hervorhebungen wurden aus dem Original übernommen und kursiv gekennzeichnet.

INHALTSVERZEICHNIS

KURZZUSAMMENFASSUNG	1
1 EINLEITUNG	3
1.1 Zielsetzungen und Abgrenzung	5
1.2 Forschungsansatz	7
1.3 Aufbau der Arbeit	8
TEIL I: THEMATISCHE EINFÜHRUNG	10
2 ERWACHSENENBILDUNG / WEITERBILDUNG	10
2.1 Einleitung	10
2.2 Erwachsenenbildung/Weiterbildung	11
2.2.1 <i>Begriffsklärung Weiterbildung</i>	11
2.2.2 <i>Arten der Weiterbildung</i>	14
2.2.3 <i>Berufliche Weiterbildung</i>	17
2.2.4 <i>Berufliche Weiterbildung im Rückblick der letzten 35 Jahre</i>	18
2.2.5 <i>Betriebliche Weiterbildung</i>	20
2.2.5.1 Betriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten	21
2.2.5.2 Art und Organisation betrieblicher Weiterbildung	22
2.2.5.3 Prozessverlauf betrieblicher Weiterbildung	23
2.3 Weiterbildung in der Schweiz von heute	25
2.3.1 <i>Funktionssystem Weiterbildung</i>	25
2.3.2 <i>Ordnungspolitischer Rahmen</i>	26
2.3.2.1 Weiterbildung aus schweizerischer Sicht	26
2.3.2.2 Rechtliche Fundierung der Weiterbildung	31
2.3.2.3 Finanzierung	33
2.3.3 <i>Organisationspolitischer Rahmen</i>	33
2.3.3.1 Anbietende	34
2.3.3.2 Teilnehmende	35
2.3.3.3 Betriebliche Weiterbildung	36
2.4 Zusammenfassung	37
TEIL II: THEORETISCHER TEIL	40
3 VON DER ROLLE ZUM BERUFLICHEN SELBSTVERSTÄNDNIS	40
3.1 Einleitung	40
3.2 Rolle und Rollenverständnis im Allgemeinen	41

3.2.1	<i>Allgemeine Rollenkonzepte</i>	42
3.2.2	<i>Rollen der Weiterbildner</i>	43
3.2.2.1	Rollenverständnis	44
3.2.2.2	Rollenkonflikte	47
3.2.2.3	Rollen betrieblicher Weiterbildner	47
3.3	Kompetenz	52
3.3.1	<i>Begriffsklärung Kompetenz</i>	53
3.3.2	<i>Begriffsklärung Performanz und Qualifikation</i>	56
3.3.3	<i>Allgemeine Ordnungsstrukturen von Kompetenz</i>	58
3.3.4	<i>Kompetenzen von Weiterbildnern</i>	59
3.3.4.1	Kompetenzprofile für Weiterbildner	63
3.3.4.2	Kompetenzprofile für betriebliche Weiterbildner	65
3.4	Aufgaben und Rollen von Weiterbildnern	67
3.4.1	<i>Beratungs- und Coachingverständnis</i>	72
3.4.1.1	Weiterbildner als Berater	73
3.4.1.2	Aufgaben und Rollen betrieblicher Weiterbildner	76
3.4.1.3	Aufgaben und Tätigkeit betrieblicher Weiterbildner	79
3.5	Selbst und Selbstkonzept	82
3.5.1	<i>Berufliches Selbstverständnis von Weiterbildnern</i>	85
3.6	Zusammenfassung	89
4	LERNEN UND LEHREN	93
4.1	Einleitung	93
4.2	Begriffsklärung Lernen	96
4.2.1	<i>Lernverständnisse</i>	97
4.2.1.1	Behavioristisches Lernverständnis	98
4.2.1.2	Gestaltpsychologisches und -pädagogisches Lernverständnis	99
4.2.1.3	Kognitivistisches Lernverständnis	99
4.2.1.4	Konstruktivistisches Lernverständnis	103
4.2.1.5	Kognitiv-konstruktivistisches Lernverständnis	106
4.2.1.6	Lerntheorien und Rollen	106
4.2.2	<i>Lernen als Prozess - einige ausgewählte Beispiele</i>	108
4.2.2.1	Lernen nach Roth (1970)	108
4.2.2.2	Lernakt nach Weinert (1996)	109
4.2.2.3	Anchored Instruction-Ansatz und Cognitive Apprenticeship-Ansatz	110
4.2.2.4	Lern-Stadien-Modell nach Dilts (1993)	112
4.2.2.5	Lernzyklus nach Kolb et al. (1984)	113
4.3	Begriffsklärung Lehren	114
4.3.1	<i>Lehrtheorien oder Theorien der Erwachsenenbildung</i>	116
4.4	Lehren und Lernen in der Weiterbildung	120
4.4.1	<i>Mögliche Lernverständnisse in der Weiterbildung</i>	121
4.4.2	<i>Lernen im Betrieb</i>	125

4.4.3	<i>Formen betrieblicher Weiterbildung</i>	126
4.4.3.1	Lehrveranstaltungen	127
4.4.3.2	Training und Übung	128
4.4.3.3	Veranstaltungsklassen	129
4.5	Lernvoraussetzungen	132
4.5.1	<i>Allgemeine Lernvoraussetzungen beim Lernenden</i>	133
4.5.1.1	Lernvoraussetzungen aus Sicht des Weiterbildungners	136
4.5.1.2	Lernvoraussetzungen und deren Prinzipien bei organisiertem Lernen	139
4.5.2	<i>Lernen und Alter</i>	142
4.5.3	<i>Lernen und Gender</i>	144
4.6	Lebenslanges, lebensbegleitendes Lernen	145
4.6.1	<i>Formales, nicht-formales, informelles Lernen</i>	146
4.6.2	<i>Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen</i>	148
4.7	Zusammenfassung	150
5	TRANSFER UND VERHALTENSÄNDERUNG	157
5.1	Einleitung	157
5.2	Begriffsklärung und Abgrenzung	158
5.2.1	<i>Eine Auswahl an Transferdefinitionen im Überblick</i>	159
5.2.1.1	Einige Besonderheiten des Transfers	161
5.2.1.2	Der Transferbegriff in der Weiterbildung	162
5.2.2	<i>Abgrenzungsversuche zwischen Lernen und Transfer</i>	163
5.2.2.1	Ablehnung des Transferbegriffs mit unterschiedlicher Begründung:	163
5.2.2.2	Transfer als Oberbegriff	166
5.2.2.3	Positionen im Überblick	166
5.2.3	<i>Formen des Transfers</i>	167
5.2.4	<i>Transfer als Prozess</i>	172
5.2.5	<i>Transfer erster und zweiter Ordnung</i>	173
5.2.6	<i>Transfervoraussetzung, -problem und -förderung</i>	174
5.2.6.1	Transferförderungsinstrumente der betrieblichen Weiterbildung - eine Auswahl	176
5.2.6.2	Prinzipien der Förderung nach der Weiterbildungsmassnahme	178
5.2.7	<i>Transferverantwortung und -sicherung</i>	178
5.3	Transfermodelle	180
5.3.1	<i>Bekannte Transferansätze und -theorien</i>	180
5.3.1.1	Didaktische "Extrakte"	186
5.3.2	<i>Kernelemente eines Transfermodells</i>	188
5.3.2.1	Spezifika bezüglich möglicher Elemente in der Weiterbildung	189
5.3.3	<i>Transfermodelle der betrieblichen Weiterbildung</i>	191
5.3.3.1	Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick	191
5.3.3.2	Ganzheitliches Modell der betrieblichen Ausbildung von Dubs (1990, 1994)	193
5.3.3.3	Modell zur Trainingseffektivität nach Tannenbaum et al. (1991)	196
5.3.3.4	Integratives Transfermodell von Rank & Wakenhut (1998)	197

5.3.3.5	Rahmenmodell des Transfers (Piezzi, 2002)	199
5.3.3.6	Modellvergleich	203
5.4	Intention und Verhaltensänderung in der Psychologie	207
5.4.1	<i>Motivation und Volition</i>	208
5.4.2	<i>Rubikon-Modell der Handlungsphasen</i>	209
5.4.3	<i>Psychologie des Überredens</i>	212
5.5	Zusammenfassung	214
TEIL III: FRAGESTELLUNG UND METHODE		221
6	ZIELSETZUNGEN DER STUDIE	221
6.1	Einleitung	221
6.2	Themenkreise und Fragestellungen	221
7	ANLAGE UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	224
7.1	Einleitung	224
7.2	Konzeption der Untersuchung	225
7.3	Durchführung	229
7.4	Teilnehmende an der Untersuchung	231
7.5	Aufnahme des Interviews	236
7.6	Zusammenfassung	237
8	AUSWERTUNG DER INTERVIEWS	240
8.1	Einleitung	240
8.2	Protokollierung und Aufbereitung des Materials	241
8.3	Qualitative Inhaltsanalyse	242
8.3.1	<i>Auswertung nach der Grounded Theory (GT)</i>	243
8.3.2	<i>Codieren nach der Grounded Theory (GT)</i>	244
8.3.3	<i>Abfolge der qualitativen Datenauswertung</i>	246
8.4	Zusammenfassung	248
9	BERUFLICHES SELBSTVERSTÄNDNIS	250
9.1	Einleitung und Übersicht der Ergebnisbeschreibung	250
9.2	Hauptaufgaben aus der Sicht der Weiterbildner (aussenorientiert)	253
9.2.1	<i>Einzelnennungen</i>	254
9.2.1.1	Durchführen der Weiterbildungsmaßnahmen	254
9.2.1.2	Konzipieren der Weiterbildungsmaßnahmen	255
9.2.1.3	Vorbereiten der Durchführung	255
9.2.1.4	Coachen	256

9.2.2	<i>Besonderheiten bei Einzelnennungen</i>	256
9.2.3	<i>Aufgabenprofile</i>	257
9.2.3.1	Dozent/Referent	257
9.2.3.2	Programmverantwortliche Person (PV)	258
9.2.3.3	Education Manager	259
9.2.3.4	Trainer	259
9.2.3.5	Leitender einer Weiterbildungsabteilung	260
9.2.3.6	Fachstelle	261
9.3	Rollenverständnis der Weiterbildner (ausensorientiert)	261
9.3.1	<i>Einzelnennungen</i>	262
9.3.1.1	Prozessbegleiter und Unterstützer	263
9.3.1.2	Experte, Fachperson und Wissensvermittler	263
9.3.1.3	Berater als Coach während dem Seminar	264
9.3.1.4	Trainer	264
9.3.1.5	Ablehnung Transfersicherungsverantwortung	264
9.3.1.6	Ablehnung Lehrerrolle	265
9.3.2	<i>Besonderheiten bei Einzelnennungen</i>	265
9.3.3	<i>Rollenprofile</i>	266
9.3.3.1	Rollenprofil Trainer oder Ausbildungsinstruktor	266
9.3.3.2	Rollenprofil Referent	267
9.3.3.3	Rollenprofil Erwachsenenbildner	267
9.3.3.4	Rollenprofil Prozessbegleiter	268
9.3.3.5	Unternehmer im Weiterbildungsbereich	269
9.4	Positive Aspekte der Weiterbildungstätigkeit (eher ausensorientiert)	269
9.4.1	<i>Einzelnennungen</i>	270
9.4.1.1	Das sofortige oder mittelbare Feedback der Teilnehmenden	271
9.4.1.2	Freude und Spass an der Tätigkeit	271
9.4.1.3	Arbeit mit Menschen	271
9.4.1.4	Weitergeben eigenen Wissens und der Erfahrung	272
9.4.2	<i>Besonderheiten bei Einzelnennungen</i>	272
9.5	Negative Aspekte der Weiterbildungstätigkeit (eher ausensorientiert)	272
9.5.1	<i>Einzelnennungen</i>	273
9.5.1.1	Keine negativen Aspekte	274
9.5.1.2	Heterogene Teilnehmergruppen	274
9.5.1.3	Allgemeiner Zeit- und Arbeitsaufwand	275
9.5.1.4	Anstrengung	275
9.5.1.5	Hotelübernachtung, Präsenzzeiten und Organisation des Privatlebens	275
9.5.2	<i>Besonderheiten bei Einzelnennungen</i>	276
9.6	Kompetenzvoraussetzungen (überlappend)	277
9.6.1	<i>Lebenserfahrung und Geschlecht</i>	278
9.6.2	<i>Weitere Kompetenzvoraussetzungen</i>	279
9.7	Kompetenzen (überlappend)	280
9.7.1	<i>Einzelnennungen</i>	281

9.7.1.1	Fachkompetenz	282
9.7.1.2	Methodenkompetenz	282
9.7.1.3	Lern- und Weiterbildungsbereitschaft	282
9.7.1.4	Praktische (fachliche) Kompetenz und Erfahrung im Business	283
9.7.1.5	Methodenanwendung	283
9.7.2	<i>Besonderheiten</i>	284
9.7.3	<i>Kompetenzprofile</i>	285
9.7.3.1	Kompetenzprofil Erwachsenenbildner	285
9.7.3.2	Kompetenzprofil Trainer	286
9.7.3.3	Kompetenzprofile Prozessbegleiter	287
9.8	Ausbildungsverständnis der Weiterbildner (überlappend)	288
9.8.1	<i>Einzelbeschreibungen</i>	289
9.8.1.1	Entwicklungsunterstützung nach den Bedürfnissen der Teilnehmer	290
9.8.1.2	Mit Menschen arbeiten	290
9.8.1.3	Wissensvermittlung	290
9.8.1.4	Entwicklungsunterstützung als Ermöglichen von Lernen	291
9.8.1.5	Lernende anstossen	291
9.8.2	<i>Besonderheiten zur Thematik Ausbildungsverständnis</i>	292
9.8.3	<i>Profilbeschreibungen</i>	292
9.8.3.1	Trainer	293
9.8.3.2	Prozessbegleiter	294
9.8.3.3	Referent	295
9.8.3.4	Erwachsenenbildner	295
9.8.3.5	Berater	296
9.9	Selbstbezeichnung der Weiterbildner (innenorientiert)	296
9.9.1	<i>Funktionsbezeichnungen</i>	296
9.9.2	<i>Haupt- und Teilaspektbezeichnungen</i>	298
9.9.2.1	Hauptaspekte innerhalb der Selbstbezeichnung der Weiterbildner	299
9.9.2.2	Teilaspekte innerhalb der Selbstbezeichnung der Weiterbildner	300
9.10	Motive zur Tätigkeit als Weiterbildner (innenorientiert)	301
9.10.1	<i>Einzelnennungen</i>	302
9.10.2	<i>Spas und Freude</i>	302
9.10.3	<i>Wissensweitergabe</i>	302
9.10.4	<i>Sozialer Kontakt</i>	303
9.10.5	<i>Interesse und Faszination am Menschen</i>	303
9.11	Zusammenfassung und Diskussion	303
10	LERNEN 1. TEIL	318
10.1	Einleitung und Übersicht der Ergebnisbeschreibung	318
10.2	Grundlagen des Lernverständnisses	322
10.3	Lernverständnis	323
10.3.1.1	Verhaltensänderung	324

10.3.1.2	Selbstverantwortliches Lernen	324
10.3.1.3	Wissensvermittlung (Rezeptionsmodell)	324
10.3.1.4	Kinder- und Erwachsenenlernen	325
10.3.1.5	Ablehnung Konsumhaltung der Lernenden	325
10.3.2	<i>Übersicht der Ergebnisse der Spontanantworter</i>	326
10.4	Lernvoraussetzungen	326
10.4.1	<i>Einzelnennungen</i>	326
10.4.1.1	Lernwilligkeit	327
10.4.1.2	Verantwortungsübernahme durch die Lernenden	327
10.4.1.3	Motivation der Lernenden	328
10.4.1.4	Interesse	328
10.4.1.5	Auslösung von Betroffenheit beim Lernenden durch den Weiterbildner	328
10.4.2	<i>Übersicht der Ergebnisse der Spontanantworter</i>	328
10.5	Lernerfolgskriterien	329
10.6	Lernaktivitäten	330
10.7	Lernkonzepte	331
10.7.1	<i>Einzelnennungen</i>	331
10.7.1.1	Unternehmensinternes Lernstufenkonzept	332
10.7.1.2	Lernstadien-Modell	334
10.7.1.3	Andere Lernkonzepte	336
10.7.2	<i>Übersicht der Ergebnisse der Spontanantworter</i>	337
10.8	Lernmethoden	337
10.8.1	<i>Einzelnennungen</i>	337
10.8.1.1	Übersicht der Ergebnisse der Beantwörtergruppe	338
10.8.1.2	Übersicht der Ergebnisse der Spontanantworter	339
10.9	Zusammenfassung und Diskussion	339
11	LERNEN 2.TEIL	345
11.1	Einleitung und Übersicht der Ergebnisbeschreibung	345
11.2	Lernen aus der Sicht der Programmverantwortlichen	346
11.3	Lernen aus der Sicht der Leiter	347
11.4	Lernen aus der Sicht der Linienreferenten	348
11.5	Lernen aus der Sicht externer Weiterbildner	351
11.5.1	<i>Personen mit Schwerpunkt Fachausbildung</i>	351
11.5.1.1	Personen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Fach	353
11.5.1.2	Personen mit Schwerpunkt Hochschuldidaktik/Fach	355
11.5.2	<i>Personen mit Schwerpunkt Verkaufsausbildung</i>	356
11.5.3	<i>Personen mit Schwerpunkt Führungsausbildung</i>	359
11.5.4	<i>Innovationen</i>	363
11.6	Zusammenfassung und Diskussion	364

12	TRANSFER 1. TEIL	371
12.1	Einleitung und Übersicht der Ergebnisbeschreibung	371
12.2	Transferdefinition und Transferdefinitionselemente	373
12.2.1	<i>Transferdefinition</i>	373
12.2.1.1	Einzelennennungen	374
12.2.1.2	Besonderheiten bei Einzelennennungen	375
12.2.2	<i>Transferdefinitionselemente</i>	376
12.2.2.1	Einzelennennungen	376
12.2.2.2	Besonderheiten	378
12.3	Transfermethoden	378
12.3.1	<i>Einzelennennungen</i>	379
12.3.1.1	Coaching	381
12.3.1.2	Evaluation	381
12.3.1.3	Fallbearbeitung	382
12.3.1.4	Feedback	383
12.3.1.5	Lernziele	384
12.3.1.6	Reflexion	384
12.3.1.7	Transferblock	385
12.3.1.8	Transferziele	385
12.3.2	<i>Besonderheiten bei Einzelennennungen</i>	386
12.3.3	<i>Sonstige Besonderheiten</i>	387
12.4	Transfervoraussetzungen	388
12.4.1	<i>Einzelennennungen</i>	389
12.4.1.1	Anwendungsmöglichkeit nach der Weiterbildungsmassnahme	390
12.4.1.2	Lern- und Transferwilligkeit des Lernenden	390
12.4.1.3	Mut zur Veränderung	391
12.4.1.4	Praxisbezug der Aus- und Weiterbildung (9 Nennungen)	391
12.4.2	<i>Besonderheiten bei Einzelennennungen</i>	391
12.5	Transferfeedback	393
12.5.1	<i>Einzelennennungen</i>	393
12.5.1.1	Einfache Erklärungen des Weiterbildners	394
12.5.1.2	Eingehen auf Anliegen der Teilnehmenden	394
12.5.1.3	Beispiele des Weiterbildners	395
12.5.1.4	Eingehen auf die Teilnehmenden	395
12.5.1.5	Fehlen von Feedback	396
12.5.1.6	Lernenden ist nicht aktiv bewusst, was sie mitnehmen	396
12.5.2	<i>Besonderheiten bei Einzelennennungen</i>	396
12.6	Verbesserungsvorschläge Transfer	397
12.6.1	<i>Einzelennennungen</i>	398
12.7	Verschiedene Hauptkategorien im Überblick	400
12.7.1	<i>Transfertheorien</i>	400

12.7.2	<i>Transferkonzepte</i>	400
12.7.3	<i>Transfersicherung</i>	401
12.7.4	<i>Transferzeitpunkt</i>	402
12.7.5	<i>Geforderte Transfermethoden und –wissen</i>	403
12.7.6	<i>Transferwissen, über welches Weiterbildner verfügen sollten</i>	404
12.7.7	<i>Transfermethoden, die Weiterbildner beherrschen sollten</i>	405
12.8	Zusammenfassung und Diskussion	405
13	TRANSFER 2. TEIL	413
13.1	Einleitung und Übersicht der Ergebnisbeschreibung	413
13.2	Transferthemen aus dem Blickwinkel der Programmverantwortlichen	413
13.2.1	<i>Transferdefinition(en)</i>	413
13.2.1.1	Einschätzung des Transfers	414
13.2.1.2	Transfer und Verantwortung (zentrale Figuren beim Transfer)	415
13.2.1.3	Transferzeitpunkt	416
13.2.2	<i>Transferkonzepte und Transfersicherung</i>	416
13.2.3	<i>Transfermethoden: Einschätzung und Anwendung</i>	416
13.2.4	<i>Besondere Aspekte</i>	421
13.3	Transferthemen aus Sicht der Linienreferenten	421
13.3.1	<i>Transferdefinition(en)</i>	421
13.3.1.1	Einschätzung des Transfers	422
13.3.1.2	Transfer und Verantwortung (zentrale Figuren beim Transfer)	422
13.3.1.3	Transferzeitpunkt	423
13.3.2	<i>Transferkonzepte und Transfersicherung</i>	423
13.3.3	<i>Transfermethoden: Einschätzung und Anwendung</i>	423
13.3.4	<i>Besondere Aspekte</i>	426
13.4	Transferthemen aus dem Blickwinkel der Leiter	426
13.4.1	<i>Transferdefinition(en)</i>	427
13.4.1.1	Einschätzung des Transfers	427
13.4.1.2	Transfer und Verantwortung (zentrale Figuren beim Transfer)	427
13.4.1.3	Transferzeitpunkt	427
13.4.2	<i>Transferkonzepte und Transfersicherung</i>	427
13.4.3	<i>Transfermethoden und ihre Einschätzung</i>	428
13.4.4	<i>Besondere Aspekte</i>	429
13.5	Transferthemen aus dem Blickwinkel der Trainer	430
13.5.1	<i>Transferdefinition(en)</i>	430
13.5.1.1	Einschätzung des Transfers	431
13.5.1.2	Transfer und Verantwortung (zentrale Figuren beim Transfer)	432
13.5.1.3	Transferzeitpunkt	432
13.5.2	<i>Transfertheorien, -konzepte und -sicherung</i>	432
13.5.2.1	Transfertheorien	433
13.5.2.2	Transferkonzepte und Transfersicherung	433

13.5.3	<i>Transfermethoden: Einschätzung und Anwendung</i>	435
13.5.4	<i>Besondere Aspekte</i>	439
13.6	Transferthemen aus dem Blickwinkel externer Weiterbildner	440
13.6.1	<i>Transferdefinition(en)</i>	440
13.6.1.1	Einschätzung des Transfers	443
13.6.1.2	Transfer und Verantwortung (zentrale Figuren beim Transfer)	443
13.6.1.3	Transferzeitpunkt	444
13.6.2	<i>Transferkonzepte und Transfersicherung</i>	445
13.6.3	<i>Transfermethoden: Einschätzung und Anwendung</i>	446
13.6.4	<i>Besondere Aspekte</i>	450
13.7	Zusammenfassung und Diskussion	450
14	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	457
	ABKÜRZUNGS- UND FORMATIERUNGSVERZEICHNIS	477
	VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN	478
	VERZEICHNIS DER TABELLEN	480
	LITERATURVERZEICHNIS	482
	ANHANG	514
	LEBENS LAUF	663

KURZZUSAMMENFASSUNG

"Die Gesellschaft muss erkennen,
was sie an der Erwachsenenbildung besitzt:
sozusagen einen Seismographen, der anzeigt,
wie es um ihre Mündigkeit, Funktionsfähigkeit und Sinnfülle bestellt ist."

Pöggeler (1971, S. 8)

Im Auftrag eines Schweizerischen Unternehmens im Banken- und Versicherungsbereich wurden 61 betriebsinterne Weiterbildner¹ unterschiedlicher fachlicher Ausrichtung (Fach, Verkauf, Führung) und Funktion (Trainer, Programmverantwortliche, Leiter einer Weiterbildungsabteilung, interne Referenten), sowie 25 betriebsexterne Weiterbildner verschiedener Branchen (z.B. Erwachsenen- und Lehrerausbildung, Hochschule, Industrie, Militär, kirchliche Institution, Versicherung), die schwerpunktmässig in der Schweiz tätig sind, mittels eines problemzentrierten Interviews einmalig befragt.

Hauptthemen der explorativ angelegten Studie waren die subjektiven Schilderungen der Weiterbildner über ihr berufliches Selbstverständnis (Aufgaben, Rollen, Kompetenzen, positive und negative Aspekte des Berufs), das Lernen Erwachsener (Lernverständnis, Lernvoraussetzungen, Lernmethoden) und den Transfer (Transferverständnis, Transfermethoden, Transfersicherung, Transfererfolg).

Die in drei Phasen zwischen April 2003 und Dezember 2004 erhobenen Daten wurden, in Anlehnung an die Grounded Theory von Strauss & Corbin (1996), in einem mehrstufigen Prozess unter Zuhilfenahme von ATLAS.ti analysiert und anschliessend quantitativ und qualitativ ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigten ein mehrdimensionales Bild des beruflichen Selbstverständnisses, das innenorientiert die Hauptkategorien Selbstbezeichnung und Motiv, aussenorientiert Hauptaufgaben, Rollen, positive und negative Aspekte der Tätigkeit sowie überlappend Kompetenzen und Ausbildungsverständnis umfassten. Zudem konnten nicht nur Einzelnennungen beschrieben, sondern auch Aufgaben-, Rollen- und Kompetenzprofile einzelner Gruppen zusammengefasst werden. Die Befunde deuteten auf ein vielschichtiges berufliches Selbstverständnis der befragten Weiterbildenden. Ein variationsreiches Lernverständnis, unterschiedliche Lernvoraussetzungen, -methoden und -konzepte zeigten sich beim Themenkreis Lernen. Exempla-

¹ Unter Weiterbildner oder Weiterbildende werden all jene Personen subsumiert, die in irgendeiner Form Lernende in ihrem Lernprozess unterstützend zur Seite stehen wie etwa Ausbilder, Trainer, Coach, Erwachsenenbildner.

risch sei auf zwei häufig genannte Konzepte verwiesen: das von betriebsinternen Weiterbildnern beschriebene Lernstufenkonzept mit der Einteilung 1. Selbststudium, 2. einfache Anwendung, 3. vertiefende Anwendung sowie die möglichen Zusätze 0. Self Assessment und 4. Evaluation, sowie ein vornehmlich von Verkaufsausbildner erwähntes Lernstadien-Modell mit den vier Quadranten "Unbewusste Inkompetenz", "Bewusste Inkompetenz", "Bewusste Kompetenz" und "Unbewusste Kompetenz". Die Ergebnisse zum Transfer wiesen mit einem Hauptanteil von 46,1% aller Nennungen in Richtung Transfermethoden, bei denen, aufgeteilt in die Phasen "vor", "während", "zwischen" und "nach einer Weiterbildungsmassnahme", 42,7% aller Transfermethoden auf die Phase "während" sowie 34,6% auf "nach einer Weiterbildungsmassnahme" fielen. Da zur Transferdefinition, neben Transfer als Anwendung (32,2% aller Befragten), Transfer als Prozess (15,1% aller Befragten) genannt wurde, wurden sämtliche Transfermethoden bezogen auf den Prozesscharakter des Transfers untersucht und dabei eine Einteilung in die neun Phasen Kontakt, Kontrakt/Seminarvorbereitung, Aufmerksamkeit, Problemfokus, Auswahl, Planung, Handlung, Evaluation, nach dem Seminar sowie der jeweiligen Phasenübergänge durchgeführt. Wurde anschliessend die gewichtete Häufigkeit als Ausgangspunkt gewählt, so zeigte sich, dass ein erster Höhepunkt bei der Phase Problemfokus, ein steiler Abstieg beim Handlungsabschnitt und das Erreichen eines Höchstwertes bei der Evaluation zu verzeichnen waren. Die Ergebnisse zeigten ferner, dass zwar in jedem definierten Abschnitt Transfermethoden genannt und diese damit allenfalls zur Transfersicherung bereitstehen würden, sich aber auf den Gesamtprozess unterschiedlich stark verteilten und sich beispielsweise bezogen auf den Handlungsabschnitt ein deutlicher Einschnitt abzeichnete. Während die Ergebnisse zum beruflichen Selbstverständnis einerseits eine mögliche Systematisierung, andererseits eine enorme Vielfalt an Einzelaspekten aufzeigten, sei beim Transfer ein mögliches Transfermodell erwähnt, das Aspekte des Rubikon-Modells und Elemente der Psychologie des Überzeugens integriert und bezogen auf die Transfermethoden mit Erfolg angewandt werden konnte.

1 EINLEITUNG

Weiterbildner zu sein, "das ist wie eine *Krankheit*, wie ein *Virus*. Und wenn ich diese 17 Jahre überblicke, dann habe ich etwa 40 Kollegen kommen und gehen sehen. Und nach meinem Wissen sind 90% oder mehr Personen ihrem Beruf treu geblieben. Also geht es nicht nur mir so! Auch andere sind von diesem Virus befallen."

Ein befragter Weiterbildner (5006, 30-33)²

Unsere Gesellschaft befindet sich in einem anhaltenden Strukturwandel, der den gesamten Lebensbereich (also Freizeit- und Arbeitsbereich) umfasst, die "Pluralisierung von Lebenslaufmustern" hervorbringt (Schiersmann, 2001, S. 53) und einen wachsenden Bedarf an Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen erzeugt, um mit den technologischen, wirtschaftlichen und informationstechnischen Entwicklungen Schritt zu halten. Im Arbeitsbereich steht die **Weiterbildung** vor der Herausforderung, einerseits das knapp bemessene Humankapital zu pflegen und weiter zu entwickeln, um die Passung zwischen den aktuellen Kompetenzen des einzelnen Mitarbeitenden und der zur Erreichung der anstehenden Unternehmenszielen sicher zu stellen (Staudt, 1990, S. 40f.; Wittwer, 2001, S. 109) und andererseits das Verhältnis von Kosten und Nutzen ständig zu verbessern³. Dazu werden Bedarfserhebung, Planung, Steuerung und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen eng an die aktuellen Entwicklungen und neuen Erkenntnisse und Möglichkeiten (z.B. Blended Learning⁴) sowie an die dem Unternehmen eigene Kultur, Strategie und Struktur angepasst. Ferner sollte der Unternehmensleitung bewusst sein, dass "human skills" im Gegensatz zu "technical skills" einen höheren Imitationsschutz aufweisen, (Sattelberger, 1989, S. 20), da Produkte leichter imitierbar sind als die Kreativität von Menschen. Weiterbildung wird somit unverzichtbar.

Seitens des **Arbeitnehmers** erhöht bzw. erhält Weiterbildung die Arbeitsfähigkeit (engl. employability) und verringert damit das Risiko einer Arbeitslosigkeit oder verkürzt deren Dauer. Das Prinzip der Freiwilligkeit (Olbricht, 2001, S. 357) wird verabschiedet und durch eine permanente Verpflichtung zur Weiterbildung (im Sinne des lebenslangen Lernens) abgelöst, die Lern- und Leistungsbereitschaft miteinander verbindet. Ohne individuelle Verände-

² Hervorhebungen in Zitaten werden grundsätzlich originalgetreu übernommen, ebenso die Rechtschreibung.

³ Obwohl damit auch eine betriebswirtschaftliche Thematik angesprochen wird, sollen in der vorliegenden Arbeit pädagogische und psychologische und weniger betriebswirtschaftliche Sichtweisen fokussiert werden.

⁴ Vom Englischen to blend (vermischen). Es geht also um eine "Vermischung" verschiedener Lernszenarien wie Präsenzveranstaltung, Online-Lernen etc..

rungs- und Anpassungsleistungen der Mitarbeitenden ist heute ein berufliches Weiterkommen kaum mehr möglich⁵.

Seitens der **Unternehmung** bedeutet Weiterbildung die Erhaltung oder Steigerung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit im Konkurrenzkampf mit anderen Anbietenden, ohne auf langwierige, teure und teilweise risikoreiche Neueinstellungen von Arbeitnehmern zurückgreifen zu müssen und dient somit der "Ermöglichung von Unternehmensentwicklung" (Wittwer, 2001, S. 109).

Seitens der **Weiterbildungsabteilung** gilt es, die Entwicklung der Mitarbeitenden voranzutreiben und so die Wettbewerbs- und Arbeitsfähigkeit kurz - und langfristig zu unterstützen.

Gerade in grösseren Firmen wird - unter Wahrung verschiedener Interessen - diese Weiterbildungsaufgabe **Weiterbildnern bzw. Weiterbildenden**⁶ unterschiedlicher Ausrichtungen anvertraut, die haupt- oder nebenberuflich, für Aus- und Weiterbildung verantwortlich zeichnen, für bestimmte Lehrfunktionen beigezogen werden, ehrenamtliche Lehreinsätze leisten oder eher planend-organisierend wirken⁷. Um nicht dem Risiko der "Unternehmensblindheit" zu unterliegen und um zusätzliche Inputs von aussen zu erhalten, werden für ausgewählte Aufträge zusätzlich unternehmensexterne Experten engagiert⁸. Ohne Zweifel beeinflussen die Auswahl, Kompetenz und Erfahrung des Weiterbildungspersonals den Lernerfolg der an der Weiterbildungsmassnahme teilnehmenden Personen (Schmiel & Sommer, 1991, S. 82).

Nach Nuissl (1996) steht es schlecht um das Wissen der Unternehmen bezüglich ihres eigenen Weiterbildungspersonals, und Dubs (1994, S. 18) gibt zu bedenken, dass Weiterbildner vom Management nicht gebührend als Informationsquelle für die Einschätzung aktueller

⁵ Holzkamp (1995, S. 191f.) spricht von "defensiver Lernbegründung", wenn ein drohender Verlust momentaner Lebensqualität durch Machtinstanzen mittels Lernen abgewendet werden soll.

⁶ Obwohl einige Autoren den Begriff Weiterbilder verwenden, wird in dieser Arbeit - analog zum Erwachsenenbildner - einheitlich von Weiterbildnern ausgegangen. Zudem werden Weiterbildner und Weiterbildende synonym verwendet während die sich weiterbildenden als Lernende bezeichnet werden.

⁷ Im Folgenden werden unter Weiterbildnern zusammenfassend alle Personen verstanden, die im Bereich der Weiterbildung tätig sind und dabei nicht nur administrative Aufgaben erledigen. Zudem wird darauf hingewiesen, dass in der betriebs-, und personalwirtschaftlich orientierten Literatur v.a. der Begriff Personalentwickler anzutreffen ist.

⁸ Auf Zusammenhänge zwischen Human Ressource Management, Personalentwicklung und Weiterbildung (vgl. u.a. Staudt, 1990, S. 58ff.) wird in dieser Arbeit nicht explizit eingegangen.

unternehmenskultureller und klimatischer Verhältnisse genutzt werden. Wenn im Bereich Weiterbildung Forschung betrieben wurde, dann betraf sie vornehmlich **hauptberuflich** pädagogische Mitarbeiter (HPM) und weniger nebenberuflich oder ehrenamtlich tätige Weiterbildner (ebd., S. 28; Ciupke et al, 2002, S. 16f.; Sorg-Barth, 2000; Bastian, 1997, S. 10), oder es handelte sich um Studien, die sich mit der **optimalen Planung** und **Durchführung** von **Weiterbildungsmassnahmen** befassten (vgl. Götz, 1998; Döring & Ritter-Mamczek, 2001⁹). Damit lag der Fokus entweder auf einem eingegrenzten Kreis der Weiterbildungsgemeinschaft oder auf der möglichst optimalen Lehrtätigkeit. Ein Punkt wurde dabei schon vielfach herausgearbeitet: Die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Weiterbildungsseminar und die Akzeptanz gegenüber dem Weiterbildungspersonal sind zwar wichtige Voraussetzungen, reichen aber für eine Sicherung des Erfolgs einer Weiterbildungsmassnahme nicht aus (Lemke, 1995). Ohne Zweifel verfügen Weiterbildner über eigene Vorstellungen darüber, wie eine optimale Lehrtätigkeit zu erfolgen ist und welche Kompetenzen dafür allenfalls erforderlich sind. Sie wissen um die Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Inhalten oder der Verhaltensänderung, und auch die lernförderlichen und hemmenden Einflussfaktoren einer Weiterbildungsmassnahme dürften ihnen bekannt sein¹⁰.

1.1 Zielsetzungen und Abgrenzung

Nur wenige Forscher haben sich um eine systematische Sichtweise des alltagspsychologischen Wissens von Weiterbildnern bemüht (z.B. Arnold & Müller, 1992) und sich dabei nicht nur auf hauptberuflich Tätigen (vgl. Bastian, 1997) beschränkt. Ihre Arbeiten sind mehr oder weniger eindeutig der Professionsdiskussion und/oder dem Streben nach Professionalität in der Weiterbildung zuzuordnen (Peters, 2004; Müller, 2003; Fuhr, 1991). Fundierte Informationen über **das berufliche Selbstverständnis**, Ansichten über das **Lernen** von hauptberuflich in der Weiterbildung Tätigen mit unterschiedlichen Funktionen (Trainer, Programmverantwortliche, Leiter einer Weiterbildungsabteilung), von im Sinne eines Job Enrichments eingesetzten freiwilligen Referenten (Fachreferenten) sowie von freischaffenden Weiterbildnern, liegen bis anhin nicht vor. Gleiches gilt für den **Transfer**, der als Anwendung - also als Übertragung - des in einem Seminar Gelernten auf Probleme, die das berufliche und/oder alltägli-

⁹ Gieseke (1996, S. 687) verweist für die betriebliche Weiterbildung explizit auf die Qualitätsdiskussion und die Setzung von Mindeststandards für Kurse, die vom Bundesministerium für Berufsbildung als Kriterienkatalog veröffentlicht wurden.

¹⁰ Für Lehrpersonen, die sich mit verhaltensauffälligen Schülern befassen vgl. Thommen (1985).

che Leben mit sich bringt und die Beeinflussung des Verhaltens in Berufs- und Alltagssituationen durch vorgängige Lernergebnisse - verstanden werden kann.

Ziel dieser Arbeit ist vorderhand zu klären, wie das **berufliche Selbstverständnis** von in der (betrieblichen) Weiterbildung Tätigen beschrieben werden kann. Dazu werden unterschiedliche Konzepte wie Kompetenz oder Rolle vorgestellt und auf ihre Eignung hin geprüft. Die leitende Idee dabei ist, ein "Grundgerüst" für ein möglichst facettenreiches Bild des beruflichen Selbstverständnisses von in der Weiterbildung tätigen Personen aufzubauen (1. Themenkreis) und so einen Einblick in die "Welt der Weiterbildungner" zu erhalten.

Anschliessend ist zu klären, welche subjektiven Theorien Weiterbildungner bezüglich ihres **beruflichen Selbstverständnisses** nennen, wobei vor allem auf die Aspekte Kompetenzen, Rollen und Aufgaben einzugehen ist. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen Weiterbildungner von ihren Kollegen erwarten und welche Aufgaben und Rollen sie selbst für ihre Arbeit als kennzeichnend beschreiben. Im Weiteren interessieren die Auffassungen der Weiterbildungner über das **Lernen Erwachsener** als "Kernstück eines jeden Weiterbildungsprozesses" und das diesem Verständnis zugrunde liegende Menschenbild (2. Themenkreis). Verschiedene Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass Trainingsdesign, Training und Arbeitsumfeld einen massgeblichen Einfluss auf die Möglichkeit eines positiven Transfers ausüben (vgl. Baldwin & Ford, 1988; Rank & Wakenhut, 1998; Piezzi, 2002). Diese Studien gehen vor allem auf pädagogisch-psychologische und lerntheoretische Aspekte betreffend Planung, Konzeption und Durchführung einer Weiterbildungsmassnahme ein und fokussieren kaum die Ansichten des Weiterbildungners. Dies soll mit der vorliegenden Arbeit geändert werden. Eine letzte Thematik betrifft somit den **Transfer** (3. Themenkreis), der eng mit dem Lernverständnis verbunden ist (vgl. u.a. Ferguson, 1956; Haskell, 2001). Einige neuere Untersuchungen haben sich innerhalb der Transferforschung auf Teilaspekte wie Transfersicherung (Rank & Wakenhut, 1998), Lernermerkmale (Scharpf, 1999), Selbstorganisation der Lernenden (Lorenz, 2004) oder Aspekte der Arbeitsumgebung (Piezzi, 2002) konzentriert, nie aber spezifisch auf die Gruppe der Weiterbildungner. Es ist demnach zu klären, welche subjektiven Theorien Weiterbildungner bezüglich Transferverständnis, Transfersicherung und Transfermethoden äussern und welche Kompetenzen bezüglich Wissen und Methodik sie konkret auf den Transfer bezogen für ihre alltägliche Tätigkeit als wichtig erachten.

Neben der pädagogischen und psychologischen Fachliteratur werden unterschiedliche Erkenntnisse aus anderen Wissenschaftsdisziplinen wie Betriebswirtschaft oder Soziologie in die Arbeit einfließen, wobei schwerpunktmässig die deutschsprachige Literatur zur (betrieblichen) Weiterbildung bzw. zur Erwachsenenbildung und zum Transfer beigezogen wurde

und lediglich punktuell auf internationale Zusammenhänge und die angelsächsische Literatur eingegangen wird. Unberücksichtigt bleiben die Situation der Ausbilder, die auf der Stufe der Berufsausbildung tätig sind, und jene der Lehrer.

1.2 Forschungsansatz

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem **konstruktivistischen Verständnis**, nachdem der Zugang zur Wirklichkeit über die individuelle Wahrnehmung und die aktive Konstruktionsleistung erfolgt. Da damit Wahrnehmung als "aktiv-konstruierender Herstellungsprozess" (Flick et al.; 2003, S. 153) verstanden wird, kann die soziale Wirklichkeit der Weiterbildner, die Gegenstand der vorliegenden Studie sind, im konstruktivistischen Sinne nur einen Ausschnitt derselben darstellen, der sich zudem ständig revidiert, relativiert und keinen absoluten Wirklichkeitsanspruch erhebt. Da zu den einzelnen Themenkreisen berufliches Selbstverständnis von Weiterbildnern und Lern- und Transferverständnis relativ wenige Untersuchungen vorliegen, drängte sich eine explorative Herangehensweise geradezu auf. Dabei sind mittels einer offenen, qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethode der Erkenntnisstand der Weiterbildner zu beschreiben und geeignete Massnahmen zu treffen, allfällige Projektionen der Verfasserin auf den Untersuchungsgegenstand zu kontrollieren und damit möglichst zu verhindern. Speziell interessieren die mehr oder weniger bewussten theoretischen Implikationen erwachsenenpädagogischen Handelns¹¹, die auf Alltagstheorien fussen, welche ihrerseits aufbauend auf Erfahrungen, Überlieferungen, populärwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Kenntnissen sowie moralischen Überzeugungen (Siebert, 2004, S. 103) entstanden. Gerade in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis und das Lern- und Transferverständnis sind sie für die vorliegende Arbeit zentral.

Der Untersuchungsteil der Arbeit unterstützt "theoretisches Nachdenken" (ebd., S. 104) und kann als ein kleiner Beitrag zur Professionalisierung innerhalb der Weiterbildungsgemeinschaft verstanden werden. Einerseits werden die zu Wort kommenden Personen durch die Ausführungen ihrer Annahmen und Positionen gewahrt, andererseits erhalten interessierte Personen aus der Weiterbildung einen "geschärften" Einblick in ihre "eigene" Welt, was da und dort "Reflexion über die eigene Handlung" im Sinne von Schöns Handlungskonzept (1983) auslösen mag. Zudem kann aussenstehenden Personen, die ein Interesse an der Thema-

¹¹ Handeln wird als "das Verfolgen von Zielen, genauer der Versuch, Wünsche, Pläne und Absichten in die Tat umzusetzen" (Roth, 2001, S. 406) definiert.

tik bekunden, ein Einblick in "die Welt der Weiterbildung aus der Sicht der Weiterbildner" geboten werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Der **Einführung** ins Thema ist das Kapitel Zwei gewidmet, während der **theoretische Teil** die darauf folgenden drei Kapitel (Drei, Vier und Fünf) umfasst. Anschliessend werden in den Kapiteln Sechs, Sieben und Acht die **Fragestellungen und die methodischen Aspekte** behandelt, in den Kapiteln Neun bis Dreizehn die **Ergebnisse** dargelegt und mit einem **Schlusskapitel** abgerundet (vgl. Abbildung 1).

Anhand der Fachliteratur wird einleitend im zweiten Kapitel eine Begriffsklärung bezüglich Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorgenommen, unterschiedliche Arten von Weiterbildung beschrieben, im Speziellen auf Art, Organisation, Möglichkeiten und Prozessverlauf betrieblicher Weiterbildung eingegangen und ein umfassendes Bild der schweizerischen Weiterbildungslandschaft präsentiert. Im dritten Kapitel werden, ausgehend vom Begriff Rollenverständnis, mögliche Rollen von Weiterbildnern beschrieben sowie anschliessend in Zusammenhang mit den dafür erforderlichen Kompetenzen gestellt. Dabei wird ersichtlich, dass Rollen und Kompetenzen abgestimmt auf Aufgaben- und Tätigkeitsfelder zu betrachten sind. Kurz eingegangen wird auf das Selbstkonzept und auf mögliche Motive, die eine Person veranlassen, in der Weiterbildung tätig zu sein. Das berufliche Selbstverständnis eines Weiterbildners wird abschliessend als primär von externen Faktoren wie Rollenanforderung und Aufgabengebiet beeinflusstes Konstrukt, von internen Elementen wie Motiven und Selbstkonzept und von übergreifenden Faktoren wie Kompetenz verstanden. Das Kapitel Vier befasst sich mit dem Lernen und Lehren, wobei vorgängig eine Begriffsklärung stattfindet und theoretische Lerntheorien und Lehrtheorien beschrieben werden. Zudem wird auf das Lernen im Betrieb, Formen betrieblichen Lernens sowie methodische Aspekte eingegangen. Weitere Akzentuierungen betreffen die Themen Lernvoraussetzungen und lebenslanges Lernen. Mit der theoretischen Aufarbeitung der Thematik Transfer befasst sich das fünfte Kapitel, das einleitend eine Begriffsklärung beinhaltet, anschliessend diverse - vor allem auf die betriebliche Weiterbildung ausgerichtete - Transfermodelle vorstellt und abschliessend einige ausgewählte Aspekte der Motivations- und Volitionspsychologie sowie der Psychologie des Überredens beschreibt.

Die Fragestellungen der Untersuchung werden im sechsten Kapitel vorgestellt. Die Beschreibung zur Anlage und Durchführung folgt im siebten Kapitel. Dabei wird auf die Konzeption und Durchführung der Untersuchung und auf die Teilnehmenden eingegangen und die Auf-

nahme der Interviews ausführlich beschrieben. In Kapitel Acht kommt die Auswertung der Interviews detailliert zur Sprache. Dazu wird auf die Protokollierung und Aufbereitung des Datenmaterials eingegangen und die theoretische Grundlage und das praktische Vorgehen bei der Auswertung beschrieben. Der Ergebnisteil umfasst die Kapitel Neun bis Dreizehn, die sich ausführlich mit den quantitativen (berufliches Selbstverständnis) sowie qualitativen und quantitativen Befunden (Lernen und Transfer) auseinandersetzt, diese zusammenfasst und diskutiert. In Kapitel Vierzehn finden sich eine zusammenfassende Sichtweise der Arbeit und ein kurzer Ausblick.

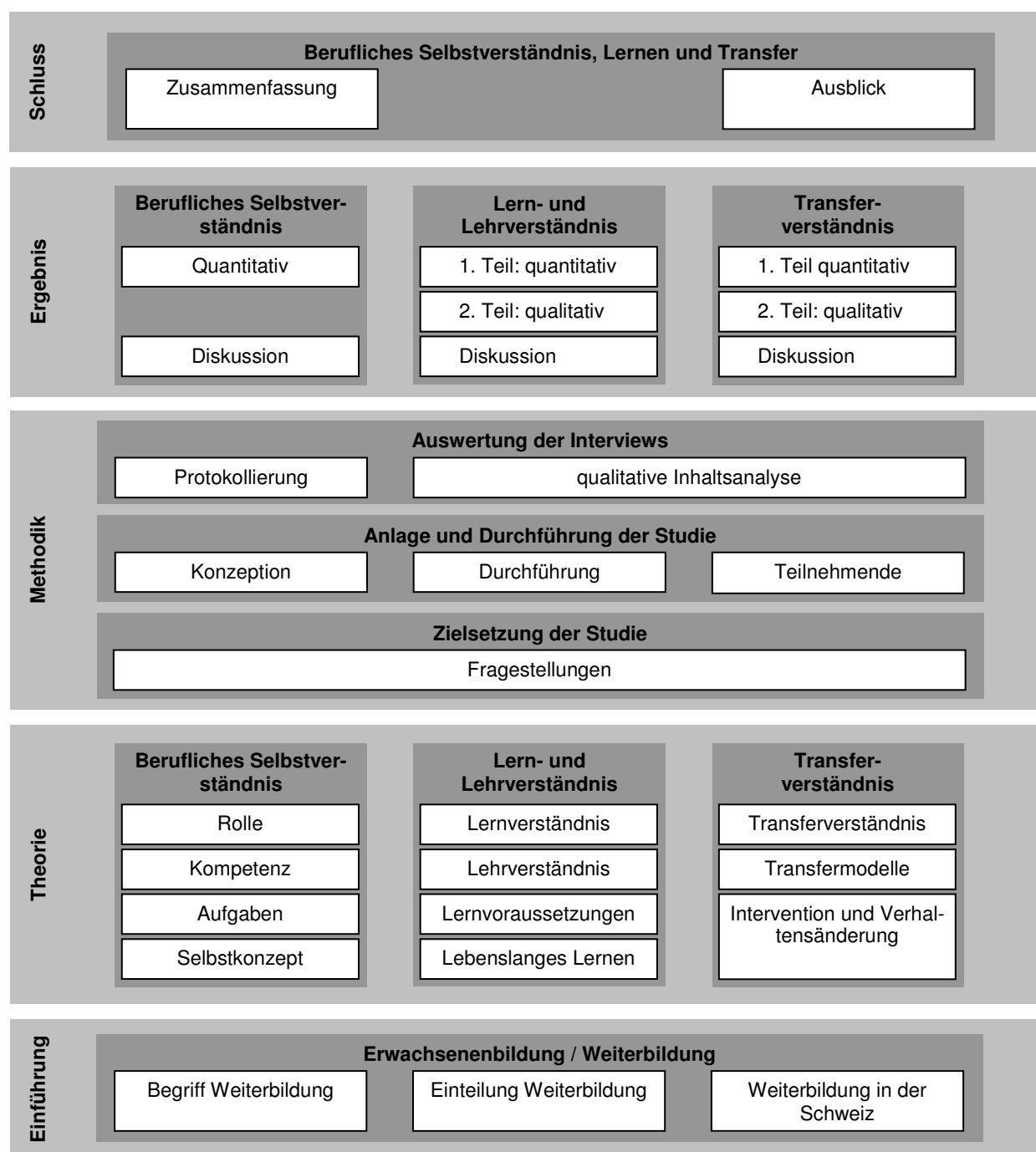


Abbildung 1: Schematischer Aufbau der Arbeit

TEIL I: THEMATISCHE EINFÜHRUNG

2 ERWACHSENENBILDUNG / WEITERBILDUNG

"Was bildet den Menschen? - Alles! ...
 ...Der Mensch hat aus diesem Grund als einziges Lebewesen Geschichte.
 Anders als die übrige Kreatur ist er fast unbegrenzt auf Formung angelegt.
 Ist diese gewollt, nennt man sie Bildung."
 Hartmut von Hentig (2004, S. 14f.)

2.1 Einleitung

Bildung, so die früher gängige Ansicht, sei in der Jugendzeit und insbesondere in der **Schule** zu erwerben und durch eine der Person und ihren individuellen Bedürfnissen angepasste **Erstausbildung** zu komplettieren¹². Nebenbei entstand in handwerklichen und später in industriellen Betrieben schon vor Jahrhunderten der Bedarf, Arbeitnehmende im Sinne von **Anpassungsfortbildung** oder **Aufstiegsfortbildung** zu fördern. Die Auffassung, dass eine gute Erstausbildung für die gesamte Lebensdauer ausreichend sein könnte, hielt sich dennoch in weiten Kreisen der Bevölkerung bis in die 60er/70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts und wurde erst durch strukturelle Veränderungen und das Konzept des "lebenslangen Lernens"¹³ in Frage gestellt. **Weiterbildung**, so die neue Sichtweise ab den 70er Jahren, sei während der gesamten Zeit des Erwachsenenlebens für sämtliche Bevölkerungsgruppen erforderlich (Lebenslauforientierung). Sie soll nicht nur dazu dienen, Qualifikationen nachzuholen oder Wissen zu aktualisieren, sondern "das Prinzip ständiger Weiterbildung" verkörpern (Wittpoth 2003, S. 33), womit gleichzeitig auch "die Verkürzung von Bildung auf Schule durchbrochen" (Arnold et al., 2000, S. 27) wurde.

Im vorliegenden Kapitel soll eine Annäherung an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung erfolgen, indem Grundbegriffe wie Weiterbildung, berufliche Weiterbildung und betriebliche Weiterbildung geklärt werden (Kapitel 2.2). Anschliessend findet eine Beschreibung der

¹² Bildung wird in der vorliegenden Arbeit als immer wieder neu stattfindende, in den biografischen Verlauf des Lebens eingewobene Aneignung von Kultur durch den Menschen verstanden (vgl. Faulstich, 2003, S. 19). Sie ist immer auch gesellschaftlich verwurzelt, teilweise limitiert und ein Wirtschaftsfaktor (siehe z.B. Lissabon-Programm der Europäischen Union).

¹³ Das Konzept lebenslanges Lernen hat eine eigene Geschichte (vgl. Kapitel 4.6).

schweizerischen Verhältnisse im Weiterbildungsbereich statt (Kapitel 2.3). Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, den Grundstein für das Verstehen der Situation der Weiterbildungler zu legen und einen systematischen Einblick in den Wirkungsbereich dieses Personenkreises zu erhalten. Denn die Geschichte der Erwachsenen und ihrer Bildung ist nach Monbaron-Houriet (2004, S. 24) untrennbar mit jener der Weiterbildung verbunden.

2.2 Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Ohne einen historischen Rückblick auf die "Anfänge" der Erwachsenenbildung, die weit zurückreichen und erst ab dem 17. Jahrhundert dokumentiert sind, lässt sich die "gewachsene Weiterbildungslandschaft" nicht verstehen¹⁴. Dieses Verständnis ist zudem die Voraussetzung, um sich dem Gegenstandsbereich der Untersuchung, also den Weiterbildunglern, zu nähern.

2.2.1 Begriffsklärung Weiterbildung

Auf der Suche nach Begriffsklärung und Ordnung im Bereich des Lernens Erwachsener stösst man auf Begriffe wie Andragogik, Edukologie, Erwachsenenbildung (engl. adult education), Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Erwachsenenpädagogik und Weiterbildung (continuing education, permanent or further education, education permanente). Im Folgenden soll der Fokus auf den Begriff **Weiterbildung** und speziell auf jene Begriffe eingeengt werden, die in diesem Zusammenhang stehen. Es handelt sich hierbei um die **berufliche** und die **betriebliche** Weiterbildung (siehe dazu Kapitel 2.2.3ff.).

Ähnlich wie beim Begriff Erwachsenenbildung wurde **Weiterbildung** Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts verwendet. Der Durchbruch dieses Begriffs erfolgte aber erst mit der "realistischen Wende" in den 1970er Jahren: So definiert der Deutsche Bildungsrat 1970 Weiterbildung "als Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase" (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197). Da viele Arbeiten diese Definition als Ausgangspunkt verwenden, soll im Folgenden etwas näher auf sie eingegangen werden.

¹⁴ Der Einfachheit halber wird die historische Sichtweise eingeengt, was nicht dahingehend auszulegen ist, dass vor dem 18. Jahrhundert keine Erwachsenenbildung stattgefunden hat.

Interessant an der Definition ist, dass Weiterbildung zeitlich **nach einer ersten Bildungsphase** angesiedelt ist, der genaue Zeitpunkt jedoch offen bleibt¹⁵, und als **organisiertes Lernen** verstanden wird, das nicht an Inhalte gebunden zu sein scheint. Dies legt nahe, dass bei gleichen Lerninhalten nur aufgrund der zeitlichen Lage in einer Lebensbiografie zwischen Erst- bzw. Grundausbildung und Weiterbildung unterschieden werden kann: Findet das Lernen im Erwachsenenalter statt, wird von Weiterbildung gesprochen (vgl. dazu auch Schröder-Naef et al., 1999). Das Konzept Weiterbildung weist daher nach Nittel (2003, S. 72) vor allem auf eine Kompetenzentwicklung und Qualifizierung erwachsener Personen durch organisiertes Lernen hin¹⁶.

Basierend auf diesem neuen Verständnis, das sich von der traditionellen Vorstellung zweier getrennter Lebenswelten, der Bildungsaneignung und der Bildungsanwendung verabschiedet (Wittpoth 2003, S. 32), wird Weiterbildung als öffentliches Problem formuliert. Sie wird einem öffentlichen Diskurs zugeführt und u.a. in Beziehung zur politischen Bildung, zur Beschäftigungspolitik oder zur Grundausbildung gebracht. Auf diese Weise wurden Querverbindungen zum Bildungssystem oder zur Sozial- und Wirtschaftspolitik aufgebaut (funktionale Weiterbildungsdefinition). In den 70er Jahren wurde Weiterbildung ferner zum öffentlichen und privaten Gut (Arnold et al., 2000, S. 24) und unterliegt seither Regulationsmechanismen, die die Finanzierung, den Zugang, das Recht auf Teilhabe, Qualitätsforderungen oder Transparenz des "Weiterbildungsmarktes" betreffen. Grundsätzlich hat sich der Weiterbildungsbe- reich in den letzten Jahren vergrößert, segmentiert und spezialisiert, weshalb teilweise auch von einem "Weiterbildungssystem" die Rede ist¹⁷. Weiterbildung ist vernetzt mit der Arbeitsmarkt- und Technologieentwicklung, der Demokratisierung, der Chancengleichheit, der Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens und dem Wirtschaftsraum sowie mit der individuellen Weiterentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung (vgl. Dybowski & Faulstich, 2002).

Weisser (2002) spricht unter Bezugnahme auf die oben genannte Weiterbildungsdefinition von einem "historischen Netz" - also ein Rahmen, in den die Definition eingebettet ist. Als Knotenpunkte ortet er Aufklärung und Bürgertum, Industrie und Demokratie¹⁸, Fortschritt

¹⁵ Hier ist der Ansatz des lebenslangen Lernens erkennbar.

¹⁶ Zum Kompetenz- und Qualifizierungsbegriff vgl. Kapitel 3.3.

¹⁷ Dybowski & Faulstich (2002, S. 40) fragen kritisch, ob bei dieser Fragmentierung überhaupt von einem Weiterbildungssystem gesprochen werden kann.

¹⁸ Zum Verhältnis der Erwachsenenbildung zur Demokratie in der Schweiz vgl. Weilenmann (1955).

und Bewahrung sowie Reformpädagogik und Autonomie der Weiterbildung (ebd., S. 22ff.). Mit anderen Worten bliebe der Weiterbildungsbegriff ohne Rückblick auf die **Geschichte der Erwachsenenbildung** unverständlich (siehe Anhang A, S. 516). Mickel (1999, S. 79) gibt zudem zu bedenken, dass in den 70er Jahren von Bildungsphasen ausgegangen würde, heute aber Bildungs- und Berufsbiographien in vielen Fällen diskontinuierlich verlaufen und deshalb ein modulartiges Weiterbildungsangebot sinnvoll sei.

Gonon & Schläfli (1999, S. 11) plädieren demgegenüber für einen **integralen Weiterbildungsbegriff** und definieren Anfangspunkt und Zielsetzung von Weiterbildung wie folgt:

"Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase in Schule, Hochschule und Beruf mit dem Ziel, die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten¹⁹ zu erneuern, zu vertiefen und zu erweitern oder neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen"... "und damit eine selbstbestimmte, verantwortliche Lebensgestaltung und Lebensbewältigung im persönlichen, öffentlichen und beruflichen Bereich zu fördern."

Die Autoren unterstreichen den konsekutiven Charakter der Weiterbildung, indem sie diese als der Grundbildung folgend beschreiben. Zudem wird die Position von Individuum und Unternehmung beleuchtet: Indem einerseits von einer verantwortungsbewussten persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Förderung durch Auffrischung erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Neuerwerbungen derselben und andererseits von Fortsetzung und Wiederaufnahme organisierten Lernens gesprochen wird, werden zwei Seiten ein und desselben erkennbar.

Weiterbildung soll dem Lernenden und der Gesellschaft beziehungsweise dem beruflichem Umfeld von Nutzen sein. Wer annimmt, dass "nur" Formen organisierten Lernens zur Weiterbildung zählen, irrt, denn, fahren Gonon & Schläfli (1999, S. 11) in ihrer Weiterbildungsdefinition folgendermassen fort:

"Weiterbildung ist intendiertes, gezieltes Lernen: vom Selbststudium mit Hilfe von Fachliteratur bis hin zu institutionalisierten Lernformen, [wie zum Beispiel, Anmerk. der Verfasserin] dem Weiterbildungskurs."

¹⁹ Fertigkeit (engl. skills) bezeichnen nach Erpenbeck & von Rosenstiel (2003, S. XXVIII) durch Übung erworbene automatisierte Komponenten von Tätigkeiten, die meist sensumotorische Gebiete abdecken und einer geringer Bewusstseinskontrolle unterliegen.

Damit unterstreichen die Autoren die Breite möglicher Lernformen und verzichten auf die bisher gängige Unterscheidung zwischen **allgemeiner Erwachsenenbildung** und **beruflicher Weiterbildung**. Dies führt zu einer Stärkung der Position des Lernenden (des Individuums), da seine unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse stärker gewichtet werden.

2.2.2 Arten der Weiterbildung

Basierend auf der Weiterbildungsdefinition des Deutschen Ausschusses (1972, S. 53) kann zwischen einer **beruflichen**, einer **allgemeinen** und einer **politischen** Weiterbildung unterschieden werden (Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 10).

Arnold (1996, S. 31) schlägt ergänzend eine Aufteilung nach **Form** und **rechtlicher Zuständigkeit** vor und unterscheidet zwischen einer beruflichen Weiterbildung, die in den Bundeszuständigkeitsbereich fällt und **Fortbildung** sowie **Umschulung** beinhaltet, und einer **nicht-beruflichen Weiterbildung** (allgemeine Weiterbildung), die in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer fällt und Erwachsenenbildung genannt wird (vgl. Abbildung 2). Weisser (2002, S. 37) wiederum übernimmt grundsätzlich die Strukturierung des Deutschen Ausschusses, subsumiert aber die politische Weiterbildung unter die allgemeine. Ähnlich verfahren Kuwan & Thebis (2004) bzw. Kuwan et al. (2003) als Autoren des "Berichtssystem Weiterbildung".

Tietgens (1997, S. 481) hebt demgegenüber hervor, dass **berufliche Weiterbildung** - im Gegensatz zur allgemeinen, die eine Strategie des "alles für alle" favorisiert - sich vermehrt einer Zielgruppenorientierung hin wendet. Knoll (1996, S. 6) unterscheidet zwischen formal adult education, non-formal adult education und informal adult education. Der Autor bezeichnet **formale** Erwachsenenbildung (formal adult education) als eine "abschlussbezogene, berufliche Bildung", die in einer "betrieblichen oder überbetrieblichen Institution oder am Arbeitsplatz erworben werden" kann. Eine **nicht-formale** Erwachsenenbildung (non-formal adult learning) beinhaltet eine nichtberufliche, abschlussbezogene soziokulturelle **Weiterbildung**, die beispielsweise in einer öffentlichen oder privaten Institution stattfinden kann. **Informelle** Erwachsenenbildung ist eine alternative, nicht institutionalisierte Weiterbildung, die u.a. in Vereinen, Bibliotheken²⁰, am Arbeitsplatz oder mittels Selbststudium erworben wird.

²⁰ Fuhr (1991, S. 24) unterstreicht, dass zur Erwachsenenbildung "Formen der Aufbewahrung und Präsentation von Gegenständen" zählen, die dazu dienen, den Lernprozess des Lernenden zu unterstützen. Zu solchen Aufbewahrungsstätten gehören auch Bibliotheken oder Museen (siehe Erwachsenenbildner mit Profil Bibliothekar in Österreich).

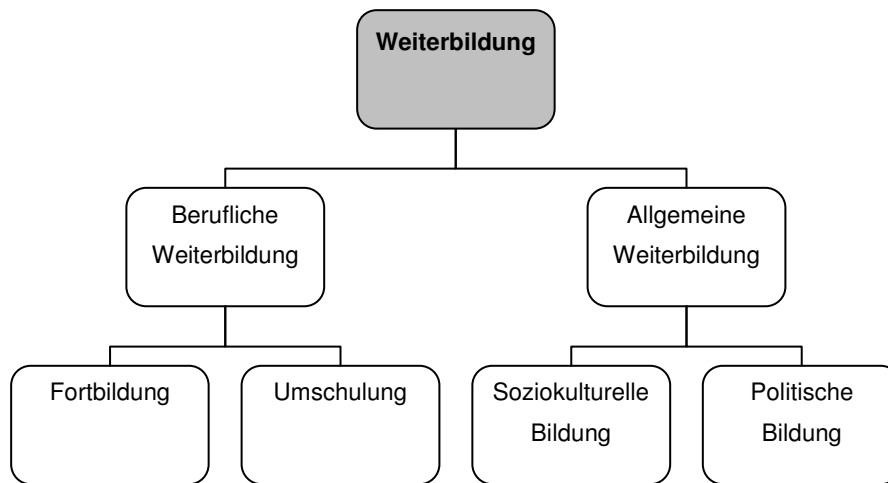


Abbildung 2: Klassifikation von Weiterbildung (i.A.a. Weisser, 2002, S. 37)

Neben den diversen Formen der Weiterbildung können nach Faulstich & Gnahs (2001) vier verschiedene **Institutionstypen** unterschieden werden: So finden sich Träger und Einrichtungen, die sich hauptsächlich im Segment der **öffentlich geförderten** Weiterbildung positionieren (öffentliche Erwachsenenbildungsträger) und andere, die **partielle Funktionen** innerhalb der Weiterbildung wahrnehmen. Weiter sind Weiterbildungsinstitutionen zu erwähnen, die **kommerziell** tätig sind. Die **betriebliche** Weiterbildungsabteilung eines Unternehmens wiederum bildet eine eigene Gruppe. Im Einzelfall lässt sich eine Institution aber nicht unbedingt einer der vier Hauptgruppen (**öffentlich**, **partiell**, **kommerziell** oder **betrieblich**) zuordnen, da es eine Vielzahl von Mischformen gibt²¹.

In der Literatur finden sich zusammenfassend Abgrenzungskriterien des Weiterbildungsreichs, wie z.B. "auf die Erstausbildung folgende Bildungsanstrengung" (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 197), "intendiertes Lernen nach Beendigung der obligatorischen oder nachobligatorischen Stufe (Schröder-Naef et al.; S. 13) oder Bildungsmaßnahme aus "der vierten Säule des Bildungssystems" (Schröder-Naef et al.; S. 5). Je nach Zulassungsbestimmung kann zudem zwischen "offener" bzw. "geschlossener Weiterbildung" unterschieden werden (Arnold, 1996, S. 97ff.). Grundsätzlich gilt die Weiterbildung oft als Teilgebiet der Erziehungswissen-

²¹ Deshalb wählen Faulstich & Gnahs (2001, S. 195) bei ihrer graphischen Darstellung Ellipsen, die sich überschneiden. Eine andere Einteilung nehmen Nittel & Völzke (2002, S. 17) vor. Sie unterscheiden zwischen expliziter und impliziter Bildungseinrichtung: Während sich explizite Bildungseinrichtungen als Institutionen und Träger des Bildungswesens deklarieren, gehören Bildungsaufgaben für implizite Bildungseinrichtungen nicht zum primären Zweck des Unternehmens (betriebliche Aus- und Weiterbildung). Diese Unterschiede dürften im Arbeitsalltag für die in der Weiterbildung arbeitenden Personen spürbar sein (z.B. punkto Ausstattung, Medien etc.).

schaft (Arnold, 1996), als Instrument der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung (Schöni, 2001) oder der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik (Keim, 1999, S. 3).

Ferner gilt, dass Weiterbildung das gesamte Lerngeschehen, also sowohl institutionelles wie auch informelles Lernen, das über Erst- und Grundausbildung hinausgeht, umfasst. Zudem konnte in den achtziger Jahren eine Ausweitung und Diversifizierung der Anbietenden auf den Weiterbildungsmarkt beobachtet werden, so dass herkömmliche Institutionen wie die Volkshochschulen sich mit anderen zu messen hatten (Nittel & Völzke, 2002). Dies führte insgesamt zu einer begrifflichen Entgrenzung des Weiterbildungsbegriffs²², die "erhebliche Probleme für die Feldbeschreibung und für die empirische Analyse erzeugt" (vgl. Dybowski & Faulstich, 2002, S. 40)²³.

Weiterbildung wird, nachdem der Begriff schon Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts sporadisch verwendet wurde, 1970 durch den Deutschen Bildungsrat neu lanciert und umfasst das gesamte Lerngeschehen, das über Erst- und Grundausbildung hinausgeht. Dabei gilt nicht so sehr die **Zielgruppe** der Massnahme als Orientierung - im Unterschied zur Erwachsenenbildung, die sich damit von der Kindererziehung und Jugendbildung abhob -, sondern das Bildungssystem, da Weiterbildung auf einem bestehenden Teil des Bildungssystems aufbaut. Mit der Wahl des Begriffs geht einher, dass eine klare Abgrenzung zur Erwachsenenbildung bezweckt wird, weil diese als zu normativ besetzt und zu sehr auf aufklärerische und demokratische Elemente der Volksbildung hinweisend erachtet wurde. In der Argumentationslinie des "lebenslangen Lernens" wird in den 90er Jahren der Weiterbildungsbegriff von einigen Autoren wie Gonon & Schläfli (1998) in dem Sinne erweitert, dass auch nicht-organisierte Weiterbildungsmassnahmen darin enthalten sind (integrales Weiterbildungsverständnis). Diese Sichtweise erhielt teilweise Zuspruch, wurde aber nicht für nachfolgende Gesetzesänderungen herangezogen, was zu einer auch juristisch untermauerten Aufsplitterung der Weiterbildungslandschaft führte (vgl. dazu Dybowski & Faulstich, 2002, S. 41).

²² Kade (1997, S. 21) spricht in diesem Zusammenhang von einer "normativen Entgrenzung".

²³ In Deutschland stehen das "Berichtssystem Weiterbildung", vereinzelt Statistiken der Trägereinrichtungen (z.B. Volkshochschul-Statistik), Statistiken auf Länderebene und der Bundesanstalt für Arbeit bereit; für Europa kann auf die Eurostat-Daten des CVTS zurückgegriffen werden; für die Schweiz vgl. Kapitel 2.3.

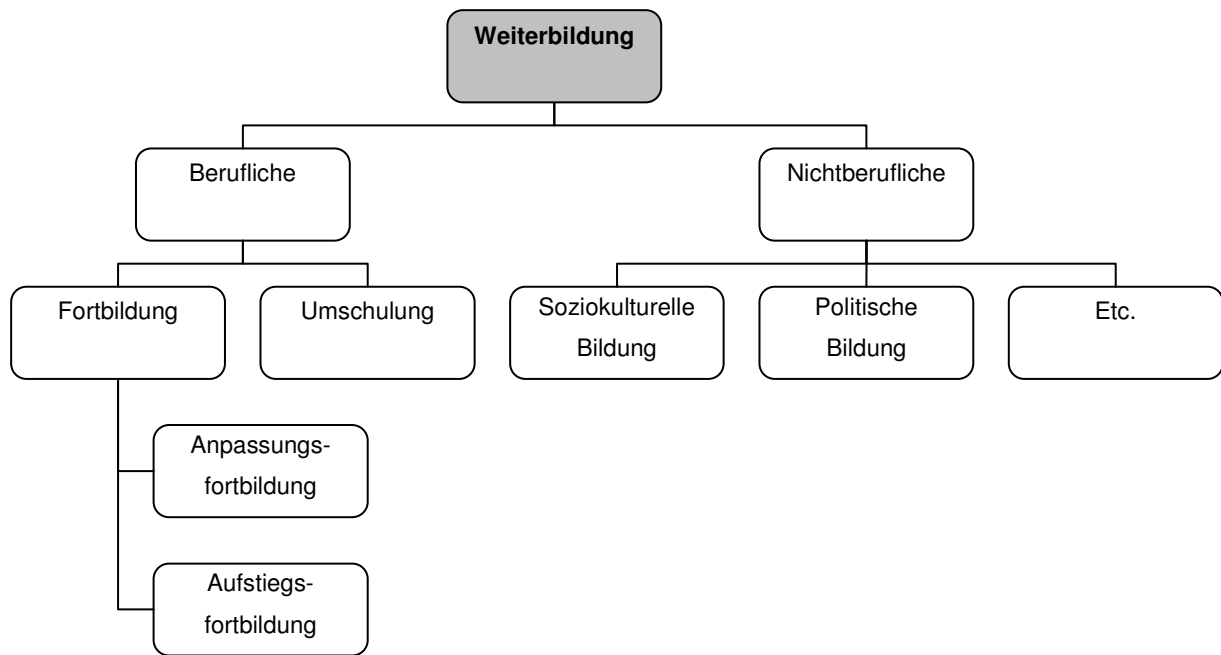


Abbildung 3: Weiterbildung im Gesamtüberblick²⁴

2.2.3 Berufliche Weiterbildung

Berufliche Weiterbildung (engl. vocational training) beinhaltet alle Massnahmen, "die sich an Erwachsene richten und berufsbezogen oder berufsfördernd ausgerichtet sind sowie bestimmte praktische Erfahrungen oder eine bestimmte Berufsgrundbildung voraussetzen" (vgl. Wirth, 1978, S. 90). Somit gelten primär **inhaltliche Kriterien** als Abgrenzung zur allgemeinen oder politischen Erwachsenenbildung und damit zur nichtberuflichen Weiterbildung. Zudem dient der Verweis auf die **abgeschlossene Grundausbildung** als Abgrenzungskriterium zur Jugendbildung. Berufliche Weiterbildung kann aus der Sicht eines Unternehmens in **betriebliche** und **ausserbetriebliche Weiterbildung** unterteilt werden. Der berufliche Kenntniserwerb kann durch verschiedene Massnahmen des organisierten oder informellen Lernens erfolgen²⁵. Sie eröffnet die Möglichkeit, das berufliche Wissen zu festigen, zu erweitern und basierend auf anderen Qualifikationen Neues zu erwerben. Für die Betriebe ist diese Form der Weiterbildung ein "durch die Beschäftigten erbrachtes Mittel, sich im Wirtschaftsleben durch Ideenreichtum, Qualität und Vielfalt der Produkte, durch Effizienz in der Produktion und durch Anpassung an veränderte Bedingungen zu behaupten und die Wirtschaftstätigkeit auszuweiten" (Derenbach, 1995, S. 110).

²⁴ Vgl. dazu Arnold (1996, S. 31); Weisser (2002, S. 37); Knoll (1996, S. 6; 1999, S. 128).

²⁵ Vgl. Kuwan & Thebis, 2004, S. 51ff.

Es können drei Finanzierungsarten der beruflichen Weiterbildung unterschieden werden: die private Finanzierung, die Finanzierung durch die öffentliche Hand und diejenige durch den Betrieb (Europäische Kommission, 2002, S. 10: Europäische Sozialstatistik). Berufliche Weiterbildung wird entweder als Fort- oder Weiterbildung oder aber als Umschulung für Erwerbspersonen (berufstätige und arbeitslose Menschen) angeboten. Ziel der Fort- oder Umschulung ist, die Erhaltung berufsrelevanter Kompetenzen, die Anpassung an Entwicklungen (Anpassungsfortbildung) sowie eine Verbesserung der persönlichen Voraussetzungen für den beruflichen Aufstieg (Aufstiegsfortbildung). Die Umschulung ist hingegen Wegbereiter für den Übergang in eine andere berufliche Tätigkeit oder ein neues Berufsfeld²⁶.

2.2.4 Berufliche Weiterbildung im Rückblick der letzten 35 Jahre

Faulstich, Gnahn & Sauter (2004, S. 12ff.) zeichnen für Deutschland eine "historische Entwicklungslinie" der (beruflichen) Weiterbildung nach (vgl. Tabelle 1).

Während zwischen 1969 und 1975 der **präventive** Ansatz der Weiterbildungsförderung, bei der Weiterbildung vor allem als Aufstiegsfortbildung in Form von langfristigen Kursen begriffen wurde (z.B. Meisterprüfung), vorherrschend war, änderte sich diese Auffassung ab 1976 mit dem Einsetzen der Massenarbeitslosigkeit. Damals wurde der **kurative** Ansatz eingeführt, der bis 1989 anhielt und eine arbeitsmarktorientierte Anpassungsfortbildung mit kurzen Kursen ohne anerkannte Weiterbildungsabschlüsse favorisierte. Diese Form von Weiterbildung richtete sich an Arbeitslose, denen mittels Informations- und Motivationskursen, persönlichkeitsfördernden Massnahmen und Anpassungsfortbildung der Wiedereintritt ins Erwerbsleben erleichtert werden sollte. Der **sozialpolitischen** Ansatz (1990 bis 1997) widerspiegelt nach Faulstich et al. (2004, S. 14) vor allem den "Transformationsprozess vom Plan zum Markt". Nach der deutschen Wiedervereinigung und den damit verbundenen "Reformati-onen" trat eine Überforderung der Weiterbildungsförderung zu Tage, die 1992 ihren Höhepunkt erreichte und folgende Kernelemente beinhaltete: Intransparenz der vorhandenen Angebote, fehlende Weiterbildungsangebote für ganze Branchen oder Regionen, Qualitätsdefizite, mangelnde Qualitätssicherung und Aufkommen von Missbrauchsfällen bei Bildungsträgern. Immer deutlicher zeigte sich zudem, dass Weiterbildungsmaßnahmen für primär sozi-

²⁶ Faulstich et al. (2004, S. 9f.) vermuten, dass in Deutschland durch die "Hartz-Reform" eine Veränderung des Arbeitsmarkthandelns von der beruflichen Fortbildung und Umschulung hin zur Arbeitsvermittlung vollzogen wurde, was eine Rückführung der Weiterbildung zu einer "vermittlungsunterstützenden Hilfe in einen neuen Job" bedeutet.

apolitische Ziele missbraucht wurden. Um den bekannten Missständen zu begegnen, wurde auf Gesetzesebene ein eigenständiges Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) eingeführt, "artfremde" Weiterbildungsmaßnahmen (z.B. Motivationskurse) wurden gestrichen, die bis dahin zentral geführte Weiterbildungsförderung dezentralisiert und die Zielsetzung eines hohen Beschäftigungsstandes fallen gelassen.

Tabelle 1: Ansätze der beruflichen Weiterbildung (i.A.a. Faulstich 2003)

Ansatz	Bildungsfokus	Zielsetzung
Präventiv 1969-1975	Aufstiegsfortbildung Erreichung anerkannter Abschlüsse	Verhinderung von Arbeitslosigkeit bei beschäftigten Fachkräften
Kurativ 1976-1989	Anpassungsfortbildung	Abbau von Arbeitslosigkeit Arbeitsmarktintegration von Problem- gruppen
Sozialpolitisch 1990-1997	Nachqualifizierung	Entlastung des Arbeitsmarktes und Transformation durch Wiedervereini- gung in Deutschland
Arbeitsmarktpolitisch 1998-2002	Arbeitsmarktnahe Quali- fizierung	Wiedereingliederung von Arbeitslosen
Vermittlungsunterstützend 2003-	Betriebsnahe Quali- fizierung	Rasche Vermittlung leistungsfähiger Arbeitsloser

Diese Änderungen weisen auf den **arbeitsmarktpolitischen** Ansatz hin, welcher bis ins Jahr 2002 vorherrschend war. Anstelle des Frontalunterrichts wurden Selbstlernmassnahmen propagiert, modular aufgebaute Weiterbildungen gefördert und die Dauer der Weiterbildungen auf ein Jahr begrenzt. Seit 2002 dominiert der **vermittlungsunterstützende** Ansatz, bei dem auf das Kerngeschäft der Arbeitsplatzvermittlung - auf Kosten der einstigen Weiterbildungsförderung - zurückgegriffen wird. Weiterbildungsmaßnahmen werden ab diesem Zeitpunkt daran gemessen, wie hoch die Eingliederungsquote der Teilnehmenden zu liegen kommt und wie schnell die Teilnehmenden eine dauerhafte Beschäftigung finden²⁷. Damit setzte sich eine Neubewertung des "Arbeitsmarktinstruments" Weiterbildung durch, die sich schon während des kurativen Ansatzes stellenweise abgezeichnet hatte, mangels Alternativen aber von niemandem ernsthaft in Erwägung gezogen worden war.

²⁷ Faulstich et al. (2004, S. 17) heben hervor, dass vor allem diejenigen Arbeitnehmer von dieser Art Förderungspolitik profitieren, die mit relativ geringem Aufwand eine neue Arbeitsstelle antreten können. Unberücksichtigt bleiben aber die Problemgruppen des Arbeitsmarktes.

2.2.5 Betriebliche Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung umfasst alle von Seiten eines Unternehmens **veranlassten** und ganz oder teilweise **finanzierten Massnahmen** und **Aktivitäten**, an denen **Mitarbeitende teilnehmen** (Europäische Kommission, 2002, S. 9; Hinweis: Europäische Sozialstatistik). Diese Definition unterstreicht den Finanzierungsaspekt und die "Weisungsbefugnis" des Betriebes gegenüber seinen Mitarbeitenden²⁸.

Pawlowsky & Bäumer (1996) weisen demgegenüber auf die **Prozesshaftigkeit** und **Art** der betrieblichen Weiterbildung hin, indem sie sie als eine "betriebliche Handlungsstrategie" beschreiben, "die aus einzelnen Weiterbildungsentscheidungen und -aktivitäten besteht [und] die unter anderem auch Weiterbildungsprodukte wie Kurse, Seminare, Lehrgänge und andere Veranstaltungen zur beruflicher Qualifizierung beinhaltet" (ebd., S. 67)²⁹.

Betriebliche Weiterbildung steht grundsätzlich in engem Zusammenhang mit den Unternehmenszielen ("unternehmerische Form der Weiterbildung"), mit der Lern- und Unternehmenskultur, zielt auf eine sach- und menschengerechte Optimierung des Humankapitals³⁰ (Weisser, 2002, S. 140) und verfügt somit über viele Schnittstellen zu unterschiedlichen betrieblichen Prozessen (Schick & Wittwer, 1992, S. 13). Ziele der betrieblichen Weiterbildung können **betrieblicher, gesellschaftlicher** und **individueller** Art sein:

Betriebliche Ziele weisen beispielsweise hin auf die Anpassung der Arbeitnehmenden an die rapide stattfindende technische und ökonomische Entwicklung, die eine Neu- oder Umorientierung der Arbeitnehmenden erfordert, und orientieren sich an der Erhaltung der Wettbe-

²⁸ In der Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (engl. continuing vocational training survey (CVTS)) wird betriebliche Weiterbildung als Teil der beruflichen Bildung angesehen und von der beruflichen Erstausbildung abgegrenzt. Betriebliche Weiterbildung umfasst dabei Weiterbildungsmaßnahmen oder Aktivität, die das Unternehmen für seine mit einem Arbeitsvertrag beschäftigten Mitarbeitenden ganz oder teilweise finanziert (Europäische Kommission 2002). Massnahmen, die für arbeitslose Personen durch Arbeitsämter veranlasst und finanziert werden, wurden bei der Erhebung nicht berücksichtigt.

²⁹ Wittwer (1982, S. 23) nennt dabei die betriebliche Weiterbildung im "funktionalen Sinn", die sich im Arbeitsalltag nebenbei vollzieht und als Sozialisationsphänomen zu verstehen ist, sowie einen grossen Teil der "institutionalisierten Weiterbildung" im Sinne von Kursangeboten und Seminaren ausmacht.

³⁰ Zum Zusammenhang zwischen der Stellung der Weiterbildungs- und Personalressorts innerhalb eines Unternehmens und deren Durchsetzungskraft vgl. u.a. Staudt (1990, S. 60f.).

werbsfähigkeit und damit der Erzeugung marktfähiger Produkte und Dienstleistungen³¹. Gesellschaftliche Ziele betreffen die Beibehaltung oder Erreichung internationaler Wettbewerbsfähigkeit oder die Gewährung des Rechts auf Bildung und Chancengleichheit. Individuelle Ziele verweisen auf die persönliche und berufliche Weiterentwicklung, die Anpassung der beruflichen Qualifikationen an veränderte Bedingungen im Unternehmen sowie auf die Vorbereitung auf Veränderungen beruflicher Art.

Betriebliche Weiterbildung zielt damit auf berufsbedeutsame Kompetenzen oder Qualifikationen und richtet sich verstärkt an die Anforderungen eines Berufsfeldes (eventuell auch mehrerer Berufsfelder) und des Arbeitsmarktes. Als der Teil der beruflichen Weiterbildung, der vom Unternehmen durchgeführt und/oder veranlasst und finanziert wird, ist die betriebliche Weiterbildung stärker als andere Bildungsbereiche in ökonomische und gesellschaftspolitische Verwendungszusammenhänge eingebunden (vgl. Faulstich et al.; 2004, S. 7; Becker, 2002a, S. 157). Stand früher die fachliche Weiterbildung im Vordergrund, deckt die betriebliche Weiterbildung vermehrt Ausbildungsfelder ab, die die Selbstständigkeit und die Teamfähigkeit der Mitarbeitenden betreffen (ausserfachliche Kompetenzen³²). Diese Verschiebung innerhalb der Ausbildungsfelder kann als Folge der Spezifizierung und Individualisierung von Arbeitsinhalten und -abläufen, des teilweise häufigen Technologieaustausches (u.a. im PC-Bereich) und der Zunahme von Projekt- und Gruppenarbeit verstanden werden. Lernort ist nach Gonon & Stolz (2004, S. 7) oftmals der Betrieb selbst und Lernen findet "informell" beispielsweise am Arbeitsplatz und durch "organisiertes Lernen" statt (siehe auch Anhang M, S. 572).

2.2.5.1 Betriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten

Analog zur beruflichen Weiterbildung lässt sich eine Unterteilung der betrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten in Fortbildung, Umschulung und Lernen am Arbeitsplatz vornehmen (vgl. Abbildung 4). Zielen bei der Umschulung Massnahmen auf eine berufliche Neuorientie-

³¹ Die betriebliche Weiterbildung hat nach Pawlowsky & Bäumer (1996, S. 31) eine rein ökonomische Funktion: Durch sie sollen entweder zukünftige Einnahmen vergrößert bzw. ausgelöst oder Ausgaben verringert werden. Somit stellen Weiterbildungsmassnahmen immer auch eine betriebliche Investition dar, die sich dann auszahlt, wenn die Anwendung des in der Weiterbildungsmassnahme Gelernten im Berufsalltag stattfindet (vgl. Kapitel 5). Als Nebenfunktionen von Weiterbildung können die Anpassungs-, die Motivations- und Identifikationsfunktion, die Flexibilisierungsfunktion, die Akquisitions-, die Image- und die Entwicklungsfunktion genannt werden (ebd., S. 32ff.).

³² Zum Kompetenzbegriff siehe Kapitel 3.3.1.

rung hin, so fokussiert Anpassungsfortbildung (horizontale Mobilität) den Erhalt der beruflichen Qualifikation bei gleichzeitig veränderndem Berufsumfeld (z.B. Einsatz neuer Software, Umstellung der Arbeitsorganisation), während die Aufstiegsfortbildung (vertikale Mobilität) auf eine Höherqualifizierung des Teilnehmenden (Lernenden) hin arbeitet (vgl. Dünz et al., 2003, S; Becker, 2002a).

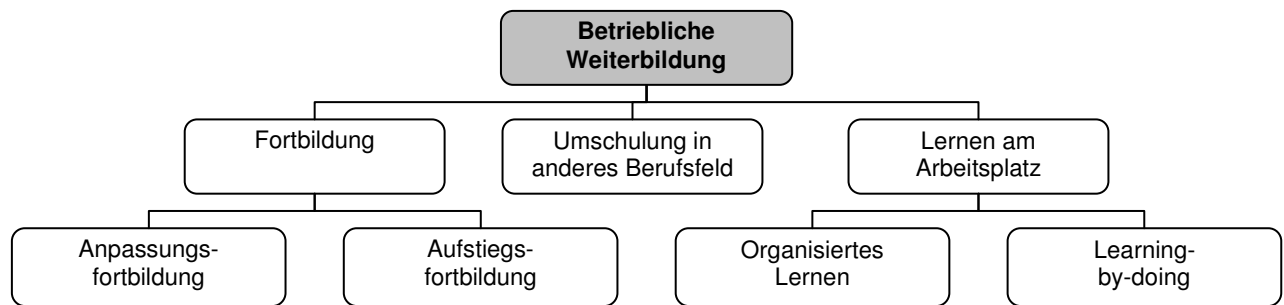


Abbildung 4: Betriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten

2.2.5.2 Art und Organisation betrieblicher Weiterbildung

Während Pawlowsky & Bäumer (1996, S. 10) zwischen **interner** und **externer betrieblicher Weiterbildung** unterscheiden - also alle Massnahmen, die als betriebliche Weiterbildung intern oder extern angeboten werden - erhebt die Europäische Kommission für das Projekt Continuing Vocational Training Survey (CVTS)³³ einerseits interne Weiterbildungskurse (vgl. Tabelle 2), die vom Unternehmen eigens konzipiert und durchgeführt werden, eventuell aber auch in Räumlichkeiten ausserhalb des Unternehmens stattfinden, andererseits externe Weiterbildungskurse (Europäische Kommission, 2002, S. 11). Diese werden von einer unternehmensfremden Organisation konzipiert und durchgeführt, können aber in unternehmenseigenen Räumlichkeiten abgehalten werden. In der Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (CVTS2) von 2000 werden weitere Formen der betrieblichen Weiterbildung (als Sammelkategorie) genannt. Es sind dies die planmässige Weiterbildung am Arbeitsplatz (Schulung, Anleitung, Sammlung von Praxiserfahrung), Jobrotation, Austauschprogramme mit anderen Unternehmen, Lernzirkel/Qualitätszirkel, Selbstgesteuertes Lernen und Teilnahme an Tagungen, Workshops, Seminaren und Informationsveranstaltungen.

³³ CVTS ist eine Unternehmensbefragung, die 1994 und 2000 durchgeführt wurde.

Tabelle 2: Arten betrieblicher Weiterbildungskurse (i. A. a. EU-Kommission, 2002)

	Interne Kurse	Externe Kurse
Konzeption und Durchführung	Unternehmenseigene Lehrperson oder fremdes Lehrpersonal im Auftrag des Unternehmens ³⁴	Fremdleistung durch ein aussenstehendes Unternehmen (in Abstimmung mit dem Betrieb)
Durchführungsort	Im Betrieb oder extern	Im Betrieb oder extern
Teilnahme	Entsendung durch den Betrieb	Entsendung durch den Betrieb

Während die **berufliche** Weiterbildung grundsätzlich betrieblich oder von der öffentlichen Hand organisiert wird und teilweise auch von Privatpersonen besucht werden kann (private berufliche Weiterbildung), wird **betriebliche** Weiterbildung ausschliesslich vom Arbeitgeber angeboten und kann nur von Betriebszugehörigen in Anspruch genommen werden.

2.2.5.3 Prozessverlauf betrieblicher Weiterbildung

Es findet sich keine Theorie der Weiterbildung, die idealtypisch den Weiterbildungsprozess abbilden könnte, und doch sind in praktisch jeder Abhandlung über betriebliche Weiterbildung bestimmte Ablaufmodelle, die sich auf Plausibilitätsüberlegungen abstützen (vgl. z.B. Pawlowsky & Bäumer, 1996, S. 91; Becker, 2002a, S. 159f.), beschrieben. Idealtypisch wird als Ausgangslage ein betriebliches Problem oder ein externer Anstoss angenommen (vgl. Abbildung 5). Dies führt zur Ermittlung eines möglichen betrieblichen Weiterbildungsbedarfs (Bedürfnisermittlung³⁵). Ist dieser grundsätzlich zu bejahen und die Initiative vorhanden, diese Anforderung anzunehmen, wird diese zum Ausgangspunkt des Weiterbildungszyklus (im eigentlichen Sinne). Bei der Bedarfsanalyse sind zeitliche, inhaltliche und personelle Dimensionen abzuklären und danach ist zu entscheiden, mit welchen Methoden und Instrumenten der "objektive und subjektive Weiterbildungsbedarf" (Staudt, 1990, S. 64) zu ermitteln ist.

³⁴ Siehe Becker (2002a, S. 154).

³⁵ Wittwer (1982, S. 73) nennt eine Reihe qualitativer und quantitativer Methoden zu Erhebung des Bedarfs und weist gleichzeitig darauf hin, dass oftmals eine einseitige Erhebung der Bildungswünsche der Betriebe praktiziert wird und persönliche Weiterbildungsbedürfnisse der einzelnen Beschäftigten kaum berücksichtigt werden (können).

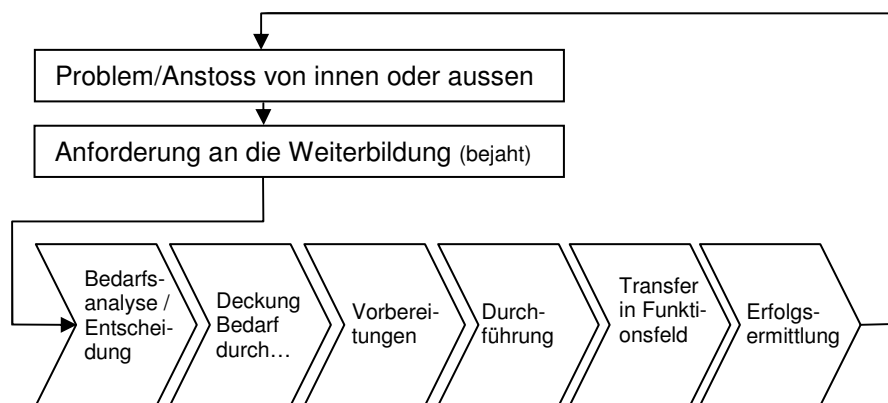


Abbildung 5: Betrieblicher Weiterbildungsablauf

Der Fokus kann eher defizitorientiert oder zukunftsorientiert ausgerichtet sein. Entscheidend ist zudem, durch wen der Weiterbildungsbedarf ermittelt und wer allenfalls am Prozess der **Bedarfsermittlung** beteiligt ist (siehe dazu ausführlich bei Neuberger, 1991, S. 167). Nach Durchführung der Bedarfsermittlung kann entschieden werden, ob und wie der eruierte Bedarf gedeckt wird. Grundsätzlich stösst eine betriebliche Weiterbildungsmassnahme nur dann auf fruchtbaren Boden, wenn ein unternehmerischer Bedarf ("Organisation", "Technik") und ein Bedürfnis seitens des an ihr teilnehmenden Mitarbeitenden ("Personal") vorhanden sind (Faulstich, 1998, S. 106). Trifft dies nicht zu, können "Motivations- und Effektivitätsverluste" auftreten (Staudt, 1990, S. 65).

Soll eine betriebliche Weiterbildung erfolgen und kann dies nicht durch ein schon vorhandenes Produkt abgedeckt werden, wird eine **Konzeptions- und Planungsphase** eingeschaltet. Dazu gehören Entscheidungen über die angestrebte Zielgruppe, die geeigneten Lerninhalte, -methoden, -medien und -orte³⁶ und die Auswahl der Weiterbildungner.

Nach **Durchführung** der Weiterbildungsmassnahme, u.a. in Form eines Kurses, sollte es zum **Transfer** kommen (vgl. Kapitel 5), der später in der **Erfolgsermittlung** der Weiterbildung nachweisbar sein wird. Die Evaluation kann einerseits den Abschluss des Weiterbildungszyklus, andererseits den Neustart für eine Weiterbildungsmassnahme bedeuten. Innerhalb des betrieblichen Weiterbildungsablaufes kommen in der Regel eine Reihe von Personen zum Zuge, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten an verschiedenen Orten und wahrscheinlich mit unterschiedlichen Zielsetzungen Entscheidungen treffen, die koordiniert sein wollen. Aus diesem Grund zeichnen Pawlowsky und Bäumler (1996, S. 67) ein komplexes Bild eines Weiterbildungsfeldes, das durch den Weiterbildungsverantwortlichen zu bearbeiten ist und

³⁶ Lernorte sind Stätten geplanten, organisierten Lernens, die durch materielle, personelle, didaktisch-methodische und institutionellen Gegebenheiten charakterisiert sind.

Schnittstellen zur Organisationsentwicklung, zur strategischen Ausrichtung und zur Fachabteilung bzw. Personalabteilung, aber auch die klassischen Aufgaben der Betreuung und der Mitarbeiterentwicklung umfasst.

2.3 Weiterbildung in der Schweiz von heute

Im Folgenden soll, basierend auf dem in Kapitel 2.3.1 einzuführenden "Funktionssystem Erwachsenenbildung/Weiterbildung"³⁷, die Strukturierung der Weiterbildungslandschaft der Schweiz beleuchtet werden. Dazu folgt in Kapitel 2.3.2 innerhalb des "ordnungspolitischen Rahmens" eine Begriffsklärung sowie die rechtliche Rahmung der Weiterbildung. Mit dem "operationspolitischen Rahmen" in Kapitel 2.3.3 folgen die wichtigsten Anbietenden der schweizerischen Weiterbildungslandschaft, die Beschreibung der Teilnehmenden sowie ein kurzer Exkurs zur betrieblichen Weiterbildung.

2.3.1 Funktionssystem Weiterbildung

Bevor auf die spezifisch schweizerischen Verhältnisse der Weiterbildungslandschaft eingegangen werden kann, soll das Modell "Funktionssystem Weiterbildung" vorgestellt werden, das eine orientierende Rahmung des Gegenstandsfeldes durchzuführen hilft. Das Modell von Schläffter (2003, S. 67ff.) beinhaltet drei verschiedene Operationskreise:

Erstens den "ordnungspolitischen Operationskreis", der den gesetzlichen, verbandlichen, regionalen und finanzierungstechnischen Entscheidungsrahmen für den quartären Bildungsbereich (Weiterbildung) beschreibt. Zweitens den "organisationspolitischen Operationskreis", der die Ebene der betrieblichen Aspekte der Weiterbildungseinrichtung wie Management, Produktentwicklung, Marketing, Qualitätsmanagement, Corporate Identity oder Öffentlichkeitsarbeit umschliesst und für deren Realisierung ein eher mit pädagogischen Belangen vertrauter Betriebswirt (Schläffter, 2003, S. 73) als eine primär pädagogisch ausgebildete Person benötigt wird (vgl. dazu auch Nuissl, 2000). Und drittens ist der "lebensweltbezogene Operationskreis" zu nennen, der die Politik der Alltagspraxis verkörpert und biographische und milieuspezifische Strukturierungen der Bildungsaneignung beschreibt, die institutionalisiertes aber auch informelles und selbstorganisiertes Erwachsenenlernen beinhaltet. Weisser

³⁷ Im Folgenden wird aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit auf die Doppelschreibweise (Erwachsenenbildung/Weiterbildung) verzichtet und der Weiterbildungsbegriff synonym zum Erwachsenenbildungsbegriff verwendet.

(2002, S. 200) teilt die Weiterbildungslandschaft etwas vereinfachend auf in eine Makroebene³⁸, auf der die Weiterbildungspolitik anzusiedeln ist, eine Mesoebene als Gestaltungsebene der Weiterbildungseinrichtungen und eine Mikroebene als Raum der einzelnen Weiterbildungsveranstaltungen. In Anlehnung an die oben vorgestellten Sichtweisen werden im Folgenden im **ordnungspolitischen Entscheidungsrahmen** (vgl. Abbildung 6) die gesetzlichen Bestimmungen und begrifflichen Besonderheiten des Landes beschrieben, während auf der Ebene der Betriebe die **Situation der Weiterbildungsinstitutionen** fokussiert werden. Die dritte Ebene ist den **Alltagsgegebenheiten** und damit der Alltagspraxis der Weiterbildenden gewidmet. Dort entfaltet sich das spezifisch Pädagogische einer Weiterbildungsorganisation, das "intentional organisierte Lernen in Gruppen erwachsener Teilnehmenden (Schläffter, 2003, S. 63).

Land Nachbarländer	Ordnungspolitischer Entscheidungsrahmen
Betrieb Markt	Situation der Weiterbil- dungsinstitution
Persönliche Situation	Alltagssituation der Weiterbildner

Abbildung 6: Weiterbildungsstruktur (i.A.a. Schläffter, 2003, S. 86)

2.3.2 Ordnungspolitischer Rahmen

Die Weiterbildungslandschaft der Schweiz ist in das Gesamtbildungssystem eingebettet. Eine einfache und klare begriffliche Klärung steht noch aus, soll aber an dieser Stelle versucht werden.

2.3.2.1 Weiterbildung aus schweizerischer Sicht

Traditionell wurde bis in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts von drei Bildungsbereichen ausgegangen; später trat die Weiterbildung immer mehr ins allgemeine Bewusstsein, wodurch das Bildungssystem um den Quartärbereich (Weiterbildung) erweitert wurde³⁹ (vgl.

³⁸ Weisser (2002, S. 200) definiert Ebene als "einen relativ kohärenten Handlungs- und Wirkungsraum", der die Grenzen zu anderen Ebenen aufzeigt.

³⁹ Das schweizerische Bildungswesen umfasst folgende Bildungsstufen bzw. Schultypen: Vorschulstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II (Berufsbildung, Diplommittelschulen, Maturitätsschulen), Tertiärstufe

BBT, 2005; Schweizerische Bildungsserver educa.ch). Diese Erweiterung basiert u.a. auf den erstmals in den 1970er Jahren geäusserten Konzepten lebenslanges Lernen bzw. rekurrentes Lernen, die als Antworten auf die durch die Schnelligkeit des wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Wandels, wie z.B. die Computerisierung oder die wirtschaftliche Globalisierung, verstanden werden können.

Da eine Begriffsklärung immer Hand in Hand geht mit dem Einnehmen einer Perspektive, heben Dünz et al. (2003) hervor, dass Weiterbildung aus der Sicht eines **Individuums** das Erwerben bzw. Nachholen von Basisqualifikationen, das Erhalten und Erneuern von Qualifikationen sowie die Erweiterung und Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten beinhalten kann. Von der **Unternehmensperspektive** her wird Weiterbildung als Mittel zur Erhaltung und allfälligem Ausbau des Humankapitals (volkswirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit), zur Anpassung an veränderte Prozesse, Technologien und Qualifikationen sowie eventuell zur Abwendung drohender Arbeitslosigkeit herangezogen. Der **Staat** wiederum sieht in der Weiterbildung die Möglichkeit zur Bewältigung gesellschaftlicher und sozialpolitischer Probleme, zur Erreichung von Chancengleichheit sowie einen wichtigen Beitrag zur demokratischen Gesellschaft.

Eher aus einem **Lernverständnis** bzw. einer **Methodensicht** betrachtet, beinhaltet Weiterbildung informelles Lernen in Gruppen, individuelles informelles Lernen sowie formelle und nicht-formelle Bildung (Knoll, 1996, S. 6). Cabarello Liardet, Gapany Savioz & Lischer (2004, S. 6) definieren Weiterbildung als

"intendiertes, gezieltes Lernen: vom Selbststudium mit Hilfe von Fachliteratur oder dem Besuch von Vorträgen bis hin zur institutionalisierten, organisierten Lernform, dem Weiterbildungskurs."

Zusätzlich kann je nach **Ausrichtung** zwischen einer berufsbezogenen und einer eher allgemein bildenden Lernaktivität unterschieden werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass diese Einteilung von Fall zu Fall und je nach Perspektive (Weiterbildungsanbietenden, Betrieb, lernende Person) unterschiedlich ausfallen kann: Was für ein Individuum aufgrund seiner biographischen Perspektive und Lerngeschichte berufsbezogenes Lernen bedeutet, kann für das Unternehmen im Einzelfall eine allgemein bildende Lerntätigkeit sein.

Vor 1960 war der Begriff **Weiterbildung**, auch in der Schweiz, eher unbekannt. Wie steht es damit heute? Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hält in ihrem Studienbericht "Erwachsenenbildung in den Kantonen" fest, dass die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung in Theorie und Bildungspraxis synonym verwendet werden (Schräder-Naef et al. 1999, S. 12). Ausgehend vom historisch-linguistischen Bezug kann aber gesagt werden, dass der Begriff Erwachsenenbildung die Abgrenzung zur Kinder- und Jugendbildung stärker betont, während mit Weiterbildung eher der konsekutive Aspekt hervorhoben wird, da sie auf der Grundausbildung aufbaut. Welche Definitionsversuche lassen sich finden?

a) Integrales Weiterbildungsverständnis

Gonon & Schläfli (1999, S. 11) plädieren für einen **integralen** Weiterbildungsbegriff, unterstreichen dabei den konsekutiven Charakter der Weiterbildung und verweisen auf die Breite möglicher Lernformen. Zudem verzichten sie auf die bisher gängige Unterscheidung zwischen **allgemeiner Erwachsenenbildung** und **beruflicher Weiterbildung**, was im Allgemeinen zu einer Stärkung der Position des Lernenden (des Individuums) führt. Aus diesem Weiterbildungsverständnis heraus werden von Gonon & Schläfli (1999, S. 85ff.) Ziele für die Ausrichtung der Weiterbildungspolitik genannt: u.a. die Einbettung der Weiterbildung ins Bildungswesen (Gesamtbildungssystem, Gesetzesänderungen), Zugangserleichterung für Personen, die Weiterbildungsangebote nicht nutzen, Chancengleichheit, Qualitätssicherung im Weiterbildungsbereich oder Transparenzschaffung der Angebote⁴⁰.

⁴⁰ Eine Untersuchung aus dem Kanton Bern (Fedier-Blättler, 2004) ging u.a. der Frage nach, ob bei den Befragten Unterschiede in der Wahrnehmung der Begriffe Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung besteht. Die Ergebnisse der repräsentativen Telefonbefragung von 501 Personen zwischen 18 bis 74 Jahren, zeigten, dass mit dem Begriff Erwachsenenbildung die Themen "Gesundheit, Körperpflege, Sport", "Kultur und Gestaltung" sowie "Persönlichkeitsbildung, Allgemeinbildung, Bildung nachholen" signifikant häufiger assoziiert werden als bei den zur Weiterbildung Befragten. Bei dieser Gruppe wurde signifikant häufiger "berufsbezogene Kurse" sowie "Studium an Hochschulen/Universitäten" und "Studium an Fachhochschulen" genannt. Auf die Inhalte angesprochen, antworteten 25,0% aller Befragten, es gehe in erster Linie um "berufliche Bildung", nur gerade 6% um "persönliche Bildung" und 68% antworteten mit "sowohl als auch". Der hohe Anteil derjenigen Personen, die die Inhalte sowohl für die berufliche als auch für die persönliche Entwicklung förderlich einschätzen, kann nach Fedier-Blättler als Indiz dafür gelten, dass die Trennung zwischen den Begriffen Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Sinne von Gonon & Schläfli aufgehoben werden kann. Und dies, obwohl die Spontanassoziationen zu den Begriffen Erwachsenenbildung und Weiterbildung noch ein etwas anderes Bild aufgezeigt haben.

b) "Gesetzlich orientiertes" Weiterbildungsverständnis

Der Bericht des Bundesrates über Elemente einer Bundespolitik für Weiterbildung in der Schweiz vom 18. September 2000 (S. 4) heisst zwar den oben vorgestellten integralen Weiterbildungsbegriff von Gonon & Schläfli (1999) gut und schreibt ihm die Auslösung einer "sanften Revolution" zu, orientiert sich aber (wie bis anhin) an "jeder Form des gezielten und organisierten Lernens" (S. 8) und schränkt den Blickwinkel auf das "institutionalisierte Lernen" bzw. die "Weiterbildung in Institutionen" ein (S. 11). Damit hält der Bundesrat fest, dass die Bildungsgesetzgebung den institutionellen Rahmen der Weiterbildung darstellen soll. Ferner wird die gängige Einteilung von Weiterbildung in allgemeine Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung beibehalten.

In gleichem Sinne äussern sich Dünz et al. (2003, S. 7), indem sie darauf hinweisen, dass selbstorganisiertes, informelles Lernen nicht durch die staatliche Gesetzgebung erfasst und geregelt werden kann, deshalb aber nicht weniger wichtig ist. Aus diesem Grund wird Weiterbildung im engen Sinne nur "auf die Formen des institutionalisierten Lernens" (ebd., S. 7) angewandt, während der Weiterbildungsbegriff im weiten Sinne als Synonym für Erwachsenenbildung verwendet wird.

Das Schweizer Steuerrecht wiederum unterscheidet zwischen Fortbildung im Sinne von Anpassungsfortbildung und von Aufstiegsfortbildung sowie Umschulung, wobei nur die Kosten für erstgenanntes als Weiterbildung gelten und steuerlich absetzbar sind⁴¹.

⁴¹ Nach der Rechtsprechung sind alle Kosten der Weiterbildung steuerlich abzugsfähig, die objektiv mit dem gegenwärtigen Beruf des Steuerpflichtigen im Zusammenhang stehen und die der Steuerpflichtige zur Erhaltung seiner beruflichen Chancen für angebracht hält, auch wenn sich die Ausgabe als nicht absolut unerlässlich erweist, um die gegenwärtige berufliche Stellung nicht einzubüssen (BGE 124 II 29 E. 3a-d S. 32 ff.; 113 Ib 114 E. 2c-e S. 118 f., je mit Hinweisen; Urteile 2A.130/2002 vom 8. August 2002, E. 4.1.1, und 2A.277/2003 vom 18. Dezember 2003, E. 2.1, in StR 59/2004 S. 451). Als "mit dem Beruf zusammenhängende Weiterbildungskosten" sind nur solche Kosten abziehbar, die im Rahmen des bereits erlernten und ausgeübten Berufs anfallen, nicht dagegen die "Ausbildungskosten" im Sinne von Art. 34 lit. b DBG für die erstmalige Aufnahme einer Berufstätigkeit bzw. für einen neuen (oder zusätzlichen) Beruf. Auslagen für eine Fortbildung, die zum Aufstieg in eine eindeutig vom bisherigen Beruf zu unterscheidende höhere Berufsstellung (sog. Berufsaufstiegskosten) oder gar zum Umstieg in einen anderen Beruf dient, fallen nicht unter Weiterbildungskosten im Sinne von Art. 26 Abs. 1 lit. d DBG.

Schröder-Naef et al. (1999, S. 12) teilen den Quartärbereich⁴² hierarchisch in Erwachsenenbildung als Oberbegriff und subaltern in **soziokulturelle Weiterbildung** und **berufliche Weiterbildung** ein. Während die soziokulturelle Weiterbildung oder die klassische allgemeine Erwachsenenbildung Inhalte wie Politik, Kultur, Soziales und Ökologie umfassen und somit nicht spezifisch berufsorientiert sind, sondern vielmehr der persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsförderung dienen, beinhaltet berufliche Weiterbildung einerseits Umschulung, andererseits Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung (vgl. auch Kapitel 2.2.3.).

c) "Statistisch orientiertes" Weiterbildungsverständnis

Nach Arend & Haering (2003, S. 5) werden die Grundausbildung, also Kindergarten, schulische Ausbildung bis und mit Sekundarstufe II bzw. Berufslehre, die höhere Berufsbildung, die universitäre Tertiärstufe inkl. Nachdiplomstudiengänge und -kurse an Hochschulen und Fachhochschulen **nicht** der Weiterbildung zugerechnet. Diese Abgrenzung zwischen Weiterbildung und Grundausbildung, so wird eingeräumt, ist aber keineswegs immer eindeutig (Caballero et al., 2004, S. 7). Ebenso ist anzumerken, dass die **Nachholbildung** in der Regel **nicht zur Weiterbildung** gezählt wird, wobei nach Auskunft des Bundesamts für Statistik kantonale Unterschiede bestehen können. Auch die international relevante Einteilung "International Standard Classification of Education" (ISCED) hilft in Bezug auf die Weiterbildung nicht weiter, da der gesamte Quartärbereich ausgeklammert ist⁴³. Zusammengefasst gilt, dass in den statistischen Erhebungen in der Regel die Nachholbildung zur Erstausbildung gezählt wird, vor allem dann, wenn es sich um eine umfangreiche Ausbildung handelt, die insgesamt mindestens 150 Lektionen umfasst (Caballero et al., 2004, S. 7).

⁴² Als Quartärbereich werden von Schröder-Naef et al. (1999, S. 15) "Bildungsmassnahmen für Erwachsene" beschrieben, "die im Sinne des lebenslangen Lernens dem Erwerb, der Erneuerung und Erweiterung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen". Deutlich mehr als die Hälfte eines "Lern-Lebens" bezieht sich wohl auf diesen Bereich, vor allem dann, wenn man auch an lebenslanges Lernen auch nach Beendigung der Erwerbstätigkeit denkt. Der Begriff sollte nicht dazu verleiten, den Quartärbereich grundsätzlich gegenüber dem tertiären höher zu stellen, vielmehr soll damit "nur" ein anderer, für Erwachsene offen stehender Bereich begrifflich umfasst werden. Inhaltlich können dabei Wissen, Fähigkeit und Fertigkeit erworben werden, die sich auf andere Bildungsstufen beziehen. Beispiele dafür sind Grundkurse für Ungelernte, Lesen und Schreiben für Erwachsene, Sekundar- und Realschule für Erwachsene, Berufsmaturität nach Lehrabschluss, Maturität für Erwachsene, Studium und Weiterbildung nach Berufstätigkeit oder auf dem zweiten Bildungsweg.

⁴³ Internationale Anstrengungen, über unterschiedliche Bildungssysteme Informationen zu erheben und auszuwerten, sind schon längere Zeit im Gange.

d) Abschliessende Zusammenfassung

Aus der vorangehenden Beschreibung lässt sich zusammengefasst sagen, dass Gonon & Schläfli (1999, S. 11) für einen integralen Weiterbildungsbegriff plädieren, der auf eine Unterscheidung zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung verzichtet und die Wichtigkeit des Lernenden unterstreicht. Schröder-Naef et al. (1999, S. 12), verwenden hingegen den Quartärbereich als Synonym für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und unterteilen diesen in soziokulturelle Weiterbildung und berufliche Weiterbildung. Im statistischen Umfeld wird mindestens ein Teil der Nachholbildung in der Regel der Erstausbildung zugerechnet. Damit umfasst nach Arend & Haering (2003, S. 5) der Quartärbereich die Weiterbildung und die Nachholbildung (vgl. Anhang B).

Im weiter oben erwähnten Studienbericht der EDK (1999, S. 12) wird der Begriff der Erwachsenenbildung als Oberbegriff verwendet; bei ihren "Empfehlungen zur Weiterbildung von Erwachsenen" vom 20. Februar 2003 verwendet das EDK hingegen für Weiterbildung exakt jene Definition, die 1999 für die Erwachsenenbildung angewandt wurde. Damit ist gut zu erkennen, wie sich erstens der Gebrauch von Begriffen über die Zeit hinweg ändert und zweitens die Unterscheidungsbemühungen zwischen Erwachsenenbildung und Weiterbildung durch Bildungsexperten, Politiker und das Volk am schwinden sind.

2.3.2.2 Rechtliche Fundierung der Weiterbildung

Grundsätzlich gilt für die Schweiz, dass es kein Departement (Ministerium) für Bildung und Erziehung (oder Bildung, Erziehung und Forschung) gibt, wohl aber einige Ämter und Institutionen, die sich mit der Materie befassen (vgl. Schröder-Naef, 2005; Dünz et al., 2003)⁴⁴.

⁴⁴ Es sind dies auf Bundesebene das Bundesamt für Kultur (BAK), das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), das Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) und das Departement des Äusseren zuständig für die UNESCO-Kommission. Kantonal ist die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erwähnenswert. Zudem wurde im Jahr 2000 das "Forum Weiterbildung" gegründet, dem neben den oben erwähnten Bundesämtern, das EDK, Pro Helvetia, Schweizerische Gewerkschaftsbünde, Kaufmännischer Verband Schweiz, Gewerbe- und Arbeitgeberverband und der Schweizerische Verband für Weiterbildung angehören. Zusätzlich zum Forum Weiterbildung wurde 2005 die Schweizerische Koordinationskonferenz Weiterbildung (SKW) durch EDK, SBF, BBT und das Bundesamt für Statistik (BFS) gegründet, mit der Absicht, die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen und dem Bund bei jenen Weiterbildungsfragen zu koordinieren, in denen beide zuständig sind (Art 2, Abs. 1 des Statuts der Schweizerischen Koordinationskonferenz Weiterbildung). Zudem soll in der Weiterbildung eine enge Zusammenarbeit zwischen Verwaltung, Forschung, Anbietern sowie den Organisationen der Sozialpartner angestrebt werden (Art 2, Abs. 3). Die Arbeit des SKW

Gesetzlich geregelt ist die Weiterbildung in der **Bundesverfassung** vom 18. April 1999 in Art. 41 Abs. 1 Bst. f wonach "Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können"⁴⁵. Zusätzlich hat der Bund nach Art. 63 die "Hoheit" über Berufsbildung und Hochschulen, da er "Vorschriften erlassen (Abs.1) und technische Hochschulen betreiben, weitere Hochschulen und höhere Bildungsanstalten errichten, betreiben oder unterstützen kann" (Abs. 2). Ferner kann der Bund (nach Art 67, Abs. 2, BV) "in Ergänzung zu kantonalen Massnahmen ausserschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie die Erwachsenenbildung unterstützen", wodurch das Primat der Kantone und die Unterstützungskompetenz des Bundes beschrieben werden. Zudem wird im Kulturartikel (Art. 69, Abs. 2, BV) die berufsorientierte Weiterbildung für künstlerische Tätigkeiten angesprochen, die der Bund subsidiär unterstützen kann.

Zwischen Bund und Kantonen sind verschiedene Institutionen anzusiedeln, deren Aufgabe es ist, unterschiedliche Koordinationsleistungen zwischen Bund und Kantonen zu leisten. Erwähnenswert ist dabei die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) insbesondere die Interkantonale Konferenz der Beauftragten für Erwachsenenbildung (IKEB), die eine Sub-Institution der EDK ist und 1994 mit der Zielsetzung gegründet wurde, den Stellenwert der Erwachsenenbildung innerhalb der schweizerischen Bildungslandschaft zu stärken und eine - trotz föderalistischer Ausrichtung - kantonsübergreifende Vorgehensweise hinsichtlich der Erwachsenenbildung zu erreichen⁴⁶.

Während die Schweiz - im Gegensatz zu Deutschland - Fernstudium und Fernunterricht nicht gesetzlich geregelt hat, bestehen für die Fernbildung über die Schweizer Rundfunk-Gesellschaft (SRG) rechtliche Grundlagen, in denen ein Bildungsauftrag der öffentlichen Sender verankert ist⁴⁷ (Art. 5)⁴⁸.

und des Forum Weiterbildung wird durch eine gemeinsame Geschäftsstelle koordiniert. Mindestens einmal jährlich soll zudem eine Durchführung der Veranstaltung „Forum Weiterbildung Schweiz“ stattfinden (Art 7).

⁴⁵ Es handelt sich hier um Sozialziele, aus denen keine verfassungsmässig einklagbaren Individualansprüche abgeleitet werden.

⁴⁶ Unter Mitwirkung der IKEB entstand beispielsweise die Ausarbeitung des EDK-Reglements über die Anerkennung der Diplome für Erwachsenenbildner.

⁴⁷ Siehe dazu in der "Konzession für die Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft (Konzession SRG)" vom 18. November 1992 Art 3, Abs. 2, lit. c.

⁴⁸ Die öffentlich-rechtlichen Sender sind in Deutschland an den Programmauftrag (vgl. § 11 RStV) gebunden. Insbesondere sind die Rundfunkanstalten zu Ausgewogenheit, Unparteilichkeit, Objektivität und zur Einhaltung

2.3.2.3 Finanzierung

Zwischen 1992 und 2002 stiegen die jährlich von Bund, Kantonen und Gemeinden in den Bereich Bildung investierten Gelder von 19,4 auf 25 Milliarden Franken⁴⁹. Eine gesamtschweizerische Übersicht zu den Ausgaben im Bereich der Weiterbildung besteht nach Schröder-Naef (2005, S. 33) nicht; es wird aber davon ausgegangen, dass der grösste Teil der Weiterbildung durch die Nachfragenden selbst finanziert wird. Mit dem Projekt "harmonisierte Weiterbildungsstatistik Schweiz (HWS-CH)" sind Bestrebungen im Gange, verschiedene statistische Erhebungen im Weiterbildungsbereich zu koordinieren⁵⁰. Im internationalen Vergleich nahm die Schweiz 2004 bezüglich ihrer Bildungsinvestitionen einen Spitzenplatz ein, was auf hohe Lohnkosten des Schulpersonals, gute schulische Infrastruktur, dezentrale Organisation des Systems und die Existenz der vier Sprachregionen zurückzuführen ist⁵¹.

2.3.3 Organisationspolitischer Rahmen

Die Weiterbildungslandschaft kann durch drei unterschiedliche Datenquellen beschrieben werden: durch die **Individuen**, die vor allem Nutzende der Weiterbildungsmassnahme sind; durch die **Unternehmen**, die - im Hinblick auf die betriebliche Weiterbildung - Nachfragende, Finanzierende, Nutzende und teilweise Organisierende der Weiterbildung sind sowie durch die (externen) **Anbietenden**, die als "Vermittlungsinstanz" fungieren.

Der organisationspolitische Rahmen, der im Weiteren folgt, vermittelt einen Einblick in die Situationen der Anbietenden und Teilnehmenden innerhalb der Schweizerischen Weiterbildungslandschaft, sowie in die betriebliche Weiterbildung.

der journalistischen Sorgfalt verpflichtet. Das Programm muss dem Grundversorgungsauftrag der Information, Bildung, Beratung und Unterhaltung dienen.

⁴⁹ Quelle: Bundesamt für Statistik, Öffentliche Bildungsausgaben in der Schweiz von 1992 bis 2002. Medienmitteilung vom 14. März 2005, Nr. 0350-0502-00.

⁵⁰ Als ein wichtiges Jahresziel gilt nach einer Mitteilung des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie vom 28.4.2005 die Weiterbildungsstatistik für die Schweizerische Koordinationskonferenz Weiterbildung (SKW).

⁵¹ Quelle: Bundesamt für Statistik, OECD-Bildungsindikatoren 2004: Bildung auf einen Blick. Medienmitteilung vom 14. September 2004, Nr. 0350-0408-80.

2.3.3.1 Anbietende

Die Situation der in das Gesamtbildungssystem eingebetteten Weiterbildungslandschaft ist von einem Nebeneinander staatlicher, privater, gemeinnütziger, gewinnorientierter, betrieblicher und öffentlicher Institutionen, die den Lernwilligen ihre Angebote offerieren, geprägt. Die Grösse der Anbietenden variiert dabei vom Einmannbetrieb bis zum Grossunternehmen. Die Strukturen der Weiterbildung sind damit äusserst vielfältig, der Kreis der Anbietenden kaum überblickbar und die Weiterbildungslandschaft nicht vollständig beschreibbar⁵². Das Weiterbildungsangebot kann aus der Perspektive der Anbietenden selbst oder der Lerninteressierten beschrieben werden, was im Folgenden geschehen soll.

a) Anbieterperspektive

Zur Beschreibung der Anbieterseite kann die SVEB-Statistik aus dem Jahre 2001 herangezogen werden, eine Befragung, die der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) in Auftrag gab und bei seinen Mitgliedern durchführte (Burri, 2001). Dabei wurden mit Ausnahme der Einzelmitglieder (N=220) alle Mitglieder (N=184) mittels zweier Fragebogen zu ihrem externen und internen Veranstaltungsangebot und ihrem Mitarbeiterbestand befragt.

Die Ergebnisse über die öffentlichen Veranstaltungen zeigen, dass alle antwortenden Mitglieder zusammen 1'911'979 Kursstunden bzw. 18'404'372 Teilnehmerstunden durchgeführt haben⁵³. Die zwei grossen Institutionen Klubschule Migros und Verband der Schweizerischen Hochschulen (VHS Schweiz) decken dabei gemeinsam 65,8% der Teilnehmerstunden ab⁵⁴. Interne Veranstaltungen werden weit weniger häufig angeboten. Die Gesamtteilnehmerstunden belaufen sich auf 194'056 (Burri, 2001, S. 9)⁵⁵.

⁵² Um die Transparenz für Weiterbildungswillige zu erhöhen, wurde für den Tertiär- und Quartärbereich die Weiterbildungsangebotsbörse der Schweiz erstellt (<http://www.w-a-b.ch>).

⁵³ N=64. Da die grossen Institutionen bei dieser Fragestellung einen gewichtigen Einfluss haben, ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass folgende Institutionen den Fragebogen nicht ausgefüllt haben: WISS, Bénédict Schulen, Kaufmännischer Verband Schweiz (Burri, 2001, S. 5). Als Vergleich können die Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfte-Erhebung (SAKE) von 2003 herangezogen werden, die zeigen, dass insgesamt 2,5 Mio. Kurse mit insgesamt 122,8 Mio. Kursstunden durchgeführt werden.

⁵⁴ Klubschule Migros: 10'018'686 Teilnehmerstunden; VHS Schweiz 2'097'920.

⁵⁵ N=53; H + Formation deckt mit 31'052 (Stunden) als grösster Anbieter interner Veranstaltungen 16% des Gesamtvolumens. Die Klubschule Migros weist 8'592 Teilnehmerstunden aus, VHS Schweiz 2'912.

b) Lerninteressiertenperspektive

Fedier-Blättler (2004, S. 13) untersucht, welche Weiterbildungseinrichtungen den 501 befragten deutschsprachigen im Kanton Bern lebenden Personen spontan einfallen: Mit 41% ist die Klubschule Migros am bekanntesten, gefolgt von den Volkshochschulen (30%), den Privatschulen (20%), den Universitäten/Fachhochschulen (16%) und den Berufsschulen (15%).

35% der Befragten sind zudem der Meinung, dass sich die Weiterbildungsangebote vor allem an Berufstätige richten; 31% geben an, dass sie sich an Menschen aller Altersstufen wenden. Bezogen auf die Inhalte der angebotenen Weiterbildungskurse geben 68% der Befragten an, dass diese sowohl die berufliche als auch die persönliche Bildung abdecken. Interessanterweise kann kein Unterschied zwischen den Antworten jener, die nach Erwachsenenbildung und jener, die nach Weiterbildung befragt wurden, gefunden werden. Dies wird von Fedier-Blättler (2004, S.16) als klares Indiz für das integrale Weiterbildungsverständnis (vgl. Gonon & Schläfli, 1999) der befragten Bevölkerung gewertet.

2.3.3.2 Teilnehmende

Die Schweizerische Arbeitskräfte-Erhebung (SAKE) wird seit 1991 jährlich im zweiten Quartal bei den Haushalten durchgeführt. Nach den Ergebnissen der SAKE von 2003, die in einer Stichprobenerhebung bei der ständigen Wohnbevölkerung (20 bis 74 Jährige) durch Caballero Liardet, Gapany Savioz & Lischer (2004) durchgeführt wurde, nehmen 36% der Befragten mindestens an einem Weiterbildungskurs (36% der Frauen, 36% der Männer) teil. Davon bilden sich 31% sowohl mittels Kurs als auch durch individuelle Lernformen weiter, während nur gerade 5% den Kurs als alleinige Lernform benutzen. 38% Lernen individuell, besuchen aber keinen Kurs und 26% sind weiterbildungsinaktiv (Caballero et al., 2004, S. 12ff.). Der Zeitaufwand der Wohnbevölkerung, der für den Kursbesuch insgesamt für das Jahr 2003 im Durchschnitt veranschlagt wird, beträgt 60,4 Stunden, jener für berufliche Kurse 54,2 Stunden (Caballero et al., 2004, S. 127f.).

26% der Bevölkerung besuchen berufliche Weiterbildungskurse (1,3 Mio. Teilnehmende); 12,0% persönlich motivierte Weiterbildungskurse, 2% sind sowohl berufliche als auch allgemeine Weiterbildung. Insgesamt wurden 2,5 Mio. Kurse besucht, 64% aus beruflichen, der Rest aus persönlichen Gründen. Am meisten Weiterbildungsbildungsstunden verbringt die Wohnbevölkerung bei Sprachkursen (20%) gefolgt von Informatikkursen (15%) und Kaderkursen (9%). Erwerbstätige verbringen 18% der Weiterbildungsstunden in Informatikkursen, 13% in Kaderkursen und 12% in Sprachkursen (Caballero Liardet, Gapany Savioz & Lischer, 2004, S. 82).

Während die berufliche Weiterbildung der Männer durch die Themen Informatik, Kaderausbildung, Industrielle Produktion, Finanzen/Verkauf und Dienstleistungen/Sicherheit, d.h. die Arbeitswelt, dominiert wird, wählen Frauen neben Informatik vor allem Gesundheit/Medizin, Sprachen, Persönlichkeitsbildung und Pädagogik. Interessanterweise unterstützen Grossbetriebe häufiger eher allgemeine Kompetenzen (z.B. Sprachen) und weniger branchentypische Kurse, wie dies bei Kleinbetrieben⁵⁶ ausschliesslich der Fall ist. Insgesamt wurden 2003 87,5 Mio. Stunden berufliche Kurse besucht (SAKE, 2003; Caballero et al., 2004, S. 82ff. - weitere Ausführungen in Anhang C).

2.3.3.3 Betriebliche Weiterbildung

29% der Erwerbstätigen besuchen Weiterbildungskurse mit Unterstützung ihres Betriebes, der in 44% der Fälle den Kurs selbst veranstaltet. Drei von zehn Kursteilnehmenden erhalten sowohl die Arbeitszeit als auch das Geld für den Kurs erstattet, je 12% wird die Arbeitszeit für den Kursbesuch gutgeschrieben oder das Kursgeld bezahlt (Caballero Liardet et al., 2004, S. 72f.).

Der typische Teilnehmer betrieblicher Weiterbildung:

Sowohl Geschlecht, als auch Ausbildungsniveau, Arbeitspensum und Stellung in der betrieblichen Hierarchie sind Faktoren, die die Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildung beeinflussen. Ein **typischer Teilnehmer** kann wie folgt beschrieben werden:

Männlich, in einer Grossunternehmung der Branche öffentliche Verwaltung, Gesundheit und Bildung tätig, verfügt über eine Tertiärausbildung (höhere Berufsausbildung, Hochschulabschluss), ist zu 70 bis 89% angestellt, hat eine Führungsposition inne und gehört in die Einkommensklasse des obersten oder zweitobersten Fünftels.

Die Ungleichheit in der betrieblichen Unterstützung der Weiterbildung ist in der Industrie und im Baugewerbe am stärksten ausgeprägt, am geringsten im Finanz- und Versicherungsbereich (ebd., 2004, S. 74ff.). Eine Erfassung dieses Angebots ist aber nur in diesen Betrieben selbst möglich, da der Zugang zu den Bildungsangeboten in der Regel den Mitarbeitenden vorbehalten ist und die Angebote nicht veröffentlicht werden.

⁵⁶ Ein Kleinbetrieb wird definiert als Unternehmen mit bis zu 9 Mitarbeitenden; Mittelbetriebe haben 10 bis 99 und Grossbetriebe 100 und mehr Mitarbeitende.

2.4 Zusammenfassung

Die **Erwachsenenbildung/Weiterbildung** kann auf eine bewegte Zeit zurückblicken, in deren Verlauf sich ihre Zielsetzung, bildungspolitische Ausrichtung und Organisationsform verändert hat:

Im Vordergrund der Bestrebungen der Erwachsenenbildung stand anfangs die Bildung des (ungebildeten) Volkes hin zu einem im Sinne der Aufklärung vernünftigen, mündigen und gesellschaftsfähigen Menschen. Diese Sichtweise veränderte sich im Laufe der Zeit - auch nach anhaltenden Diskussionen rund um die Bildungsfrage. Sie mündete in die mehr und mehr ökonomisch ausgerichtete Erwachsenenbildung, die **Weiterbildung**, die sich in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts als Begriff und Alternative zur festgefahrenen Bildungsdiskussion anbot. Der Weiterbildungsbereich als quartärer Bereich wurde propagiert und langsam bildungspolitisch umgesetzt, obwohl der Begriff der Erwachsenenbildung als Überbegriff teilweise üblich war⁵⁷. Dies führte auch zu kritischen Äusserungen bezüglich der Lancierung des Weiterbildungsbegriffs.

In den gleichen Zeitraum fiel mit dem Konzept "lebenslanges Lernen" der Beginn eines neuen "Lernprinzips" (Vulpus, 1979, S. 64), das in den 90iger Jahren eine "Reanimierung" und Forcierung erfuhr und zu einigen Auflösungstendenzen der Trennung zwischen Kinder-, Jugend-, Berufs- und Erwachsenenbildung führte. Dennoch bleibt Weiterbildung - in welcher Form und Ausrichtung auch immer, - ein zentraler, nach Meinung der Europäischen Union lebensnotwendiger und kaum mehr wegzudenkender Aspekt des Menschseins. Die heutige Weiterbildungssituation kann knapp formuliert als Resultat einer "historischen Reise" mit den wichtigsten Stationen Volksbildung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung und der Lancierung des Konzepts "lebenslanges Lernen" gesehen werden, das die zunehmende Erweiterung des Entfaltungsraums der Menschen sowie die Wichtigkeit des Lernens aller widerspiegelt.

Der kurze Überblick über Definition und Anwendung von Begriffen rund um das Lernen Erwachsener bezogen auf die **Schweiz** zeigt, dass keine einheitliche Regelung zu deren Gebrauch vorliegt, aber klare Tendenzen für eine synonyme Verwendung von Erwachsenen-

⁵⁷ Vulpus (1979, S. 65f.) erwähnt Beispiele, bei denen Erwachsenenbildung als Oberbegriff fungierte, sowie solche, bei denen dies nicht der Fall war (siehe berufliche Fortbildung). Vor allem bezogen auf die Bildungseinrichtungen herrschte strikte Trennung: Waren die Volkshochschulen für die Erwachsenenbildung zuständig, boten Betriebe berufliche Fortbildung an (ebd., S. 67).

bildung und Weiterbildung vorliegen (EDK, SVEB) und unterschiedliche kontextuelle (bildungspolitische, juristische) Rahmungen zu verschiedenen Begriffspräferenzen führten.

Der Begriff "**Erwachsenen**-Bildung" wird aber nach wie vor gerne genutzt, um die Adressatenorientierung zu unterstreichen. "**Weiter**-Bildung" betont eher die "Positionierung" innerhalb eines Gesamtbildungssystems, in dem der quartäre Bildungsbereich aufbauend auf der Sockelbildung (Primar-, Sekundar- und Teile der Tertiärstufe) beschrieben wird (vgl. EDK, 1999; SVEB). Weiterbildung wird im Folgenden verstanden als "Gesamtheit der Lernprozesse, in denen Erwachsene ihre Fähigkeiten entfalten, ihr Wissen erweitern und ihre fachlichen und beruflichen Qualifikationen verbessern oder sie neu ausrichten, um ihren eigenen Bedürfnissen und denjenigen ihres gesellschaftlichen Umfeldes zu entsprechen" (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2003, S. 1).

Wie auch in anderen Ländern sind die Kompetenzen im Bildungsbereich in der Schweiz auf Bund und Kantone aufgeteilt. Zudem gestalten die Kantone in Eigenverantwortung ihren Kompetenzbereich selbständig, so dass eine föderalistische Ausgestaltung des Bildungswesens resultiert. Vorschulbereich, Primar- und Sekundarstufen I und II (ohne Berufsbildung), gehören in den Kompetenzbereich der Gemeinden und Kantone, für die Berufsbildung zeichnet der Bund verantwortlich. Berufsorientierte Weiterbildung lässt sich - nach gesetzlicher Perspektive - zusammengefasst als Teil der Berufsbildung und der Erwachsenenbildung einordnen. Berufsbildung lässt sich zudem in berufsorientierte Weiterbildung und berufliche Grundbildung unterteilen. Erwachsenenbildung beinhaltet hingegen berufsorientierte Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung ("Bericht des Bundesrates über Elemente einer Bundespolitik für die Weiterbildung in der Schweiz" vom 18. September 2000, S. 10f.). Aus dieser Übersicht geht einerseits die Bemühung hervor, Grenzen zwischen Berufsbildung und Erwachsenenbildung zu setzen. Andererseits wird erkennbar, dass diese Grenzziehung in der Realität, gerade in Anbetracht der teilweise nichtlinearen Berufs- und Lebensbiographien der Menschen, kaum möglich ist.

Weiterbildung wird in der Schweiz vornehmlich von den Nachfragenden selbst finanziert. Anbietende sind private, staatliche, gemeinnützige und betriebliche Institutionen, die je nach Grösse und Angebotsvielfalt stark variieren, was eine Orientierung für den Nachfragenden erschwert. Nach einer Erhebung der SAKE aus dem Jahre 2003 besuchten 26% der Bevölkerung zwischen 20 und 74 Jahren berufliche Weiterbildungskurse, 12% persönlich motivierte Weiterbildungskurse. Dabei übernahm der Arbeitgeber bei 60% der Weiterbildenden die Kosten für die berufliche Weiterbildung, während 24% der Lernenden die Kosten selber trugen. Für die betriebliche Weiterbildung kann folgende Person als typischer Teilnehmender

beschrieben werden: Mann, der über einen tertiären Abschluss verfügt, in einem Grossbetrieb im Bereich öffentliche Verwaltung, Gesundheit und Bildung zu mindestens 70% angestellt ist, mindestens im zweitobersten Fünftel der Einkommensklasse liegt und über eine Führungsposition verfügt. Mit diesem Beispiel wird offensichtlich, dass ein Ungleichgewicht der betrieblichen Unterstützung der Weiterbildung herrscht, die zudem stark branchenabhängig ist.

TEIL II: THEORETISCHER TEIL

3 VON DER ROLLE ZUM BERUFLICHEN SELBSTVERSTÄNDNIS

"Es ist nicht eine Lehrerfunktion, sondern eine Begleitung über einen Lernweg.

Ich bringe Inputs, bin aber auch da für Diskussionen und ich habe nicht das Gefühl, ich wisse jetzt als Trainer alles besser als die anderen, sondern ich stelle mir einen Austausch vor."

Ein befragter Weiterbildner (109, 26-29)

3.1 Einleitung

Personen mit unterschiedlichem Ausbildungs- und Berufshintergrund arbeiten ehrenamtlich, nebenamtlich oder hauptberuflich als Weiterbildner in der Weiterbildung. Sie werden Personalentwickler, Weiterbildner, Seminarleiter, Referent etc. genannt und sind in privaten, halb-privaten oder öffentlichen Weiterbildungsinstitutionen und Betrieben tätig. Das Bild, das von in der Weiterbildung tätigen Personen skizziert wurde, bleibt aber unscharf, denn es existieren nur wenige verlässliche Daten über die berufliche und soziale Lage sowie über Ausbildungswege und Weiterbildungsinitiativen für Weiterbildner (vgl. Anhang E). Zudem wird auf mögliche Rollen, Kompetenzen und Aufgaben nur am Rande eingegangen, was hier nun nachgeholt werden soll.

In Annäherung an die Thematik berufliches Selbstverständnis der Weiterbildner werden in Kapitel 3.2. - ausgehend von einer allgemeinen Betrachtung über Rollen, Rollenverständnis und -konzepte - die Rolle(n) der Weiterbildner eingehender beleuchtet, Quellen der Einflussnahme beschrieben und eine Auswahl an möglichen Rolleneinteilungen vorgestellt. Im Anschluss daran wird in Kapitel 3.3 der Begriff Kompetenz geklärt und Kompetenzeinteilungen und -profile vorgestellt. Da sowohl Kompetenzen als auch Rollen eng mit Aufgabenschwerpunkten verbunden sind, werden diese in Kapitel 3.4 erwähnt und mit den Rollen und Kompetenzen in Beziehung gesetzt. Das Kapitel schliesst mit Ausführungen zum "beruflichen Selbstverständnis" der Weiterbildner, ein Konstrukt, das verschiedene oben genannte Aspekte integriert.

3.2 Rolle und Rollenverständnis im Allgemeinen

Im soziologischen Kontext bezeichnet Rolle⁵⁸ nach Schmidt-Denter (1996, S. 163) die "Verhaltenserwartungen, die mit verpflichtendem Charakter an eine bestimmte soziale Funktion geknüpft sind, sowie umgekehrt die Verhaltenserwartungen, die der Träger der Rolle an seine soziale Umgebung stellt". Damit werden mindestens drei Ebenen angesprochen: die **Inhaltsebene**, die **Beziehungsebene** und der **gesellschaftliche** Zusammenhang (Günther & Unseld, 1990, S. 3). Durch soziale Interaktion werden Verhaltenserwartungen zweier Positionen, die durch Sozialisation im Kindes- und Jugendalter und durch weitere Lebenserfahrung entstanden sind, ausgetauscht und einander angepasst, so dass die mit einer bestimmten Rolle verbundenen Rechte und Pflichten bestätigt bzw. eventuell angepasst werden. Verläuft diese Interaktion konflikthaft, so spricht man mit Bezug auf die Rollendiskussion von **Intra-Rollenkonflikten** (ebd., S. 164); im Gegensatz zu einer **Rollendistanz**, mit der eine Ablehnung der Rollenerwartung ausgedrückt wird (Dreitzel, 1972, S. 192). Ein Individuum nimmt ferner oft mehrere Rollen ein (z.B. Kursleiterin, Führerin, Frau, Unterstützerin, Beobachtende etc.), die sich hie und da widersprechen, was zu Inter-Rollenkonflikten führen kann⁵⁹.

⁵⁸ In der Kanzleisprache bezeichnete Rolle ein zusammengerolltes Schriftstück oder eine Schriftrolle bzw. Urkunde in gerollter Form; in der Theatersprache bezeichnet der Begriff den einer bestimmten Schauspielerin oder einem bestimmten Schauspieler zugewiesenen Darstellungsteil, der ursprünglich auf einer Schriftrolle für die Proben textlich festgehalten worden war (Duden, 1963). In der Soziologie wurde durch Goffmann (1969) und Dahrendorf (1968.) auf den Kontext des Theaters hingewiesen. Nach König (1977, S. 263) ist kaum anzugeben, wann und wo der Begriff Rolle zum ersten Mal auftaucht. Gegen Ende der 20er Jahre ist er bei Simmel, Durkheim, Moreno und Mead zu finden. Die Verwendung des Begriffs kann auf eine lange Tradition zurückblicken, ist aber uneindeutig beziehungsweise nur in Zusammenhang mit dem jeweiligen Anwendungsbereich zu sehen.

⁵⁹ Das Geschlecht stellt eine gängige Kategorie dar, der Beruf eine andere. Die Kursleiterin eines Weiterbildungskurses "Projektmanagement" erfüllt beispielsweise mindestens zwei Rollen: Sie leitet den Kurs und ist Frau. Der gesellschaftliche Stereotyp der Frau tendiert dazu, eher geführt zu werden. Dies kann zu Friktionen mit der Kursleiterrolle und/oder mit den unreflektierten Erwartungen der Lernenden an Frauen führen. Deshalb plädieren Baur & Marti (2000) für einen aufmerksamen Umgang mit der Genderfrage bei Lehrenden und Lernenden. Falls die Voraussetzungen gegeben sind, dass Kursleiterin und Kursleiter eine ähnliche Haltung zur Gleichstellung der Geschlechter einnehmen, sich gegenseitig unterstützen und ihr geschlechtstypisches Verhalten reflektieren und akzeptieren, kann Teamteaching Chance und Gewinn für alle an der Weiterbildung Beteiligten sein. Denn so können Themen zum Verhältnis von Frauen und Männern aufgegriffen werden und Kursleitende Vorbild und Ansporn für die Anwesenden sein. Teamteaching in den Kombinationen Frau-Frau, Frau-Mann, Mann-Mann ist in der Aus- und Weiterbildung bereits recht verbreitet. Ob es selbstverständlich ist, dass Kursleitende sich mit der Genderthematik auseinander setzen, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

3.2.1 Allgemeine Rollenkonzepte

Nach Süssmilch-Walter & Gilleßen (2003) können verschiedene **Rollenkonzepte** wie kompetenzorientierte, aufgabenorientierte, organisationsorientierte, verhaltensorientierte, berechtigungorientierte⁶⁰ Rollenkonzepte unterschieden werden:

Beim **kompetenzorientierten** Rollenkonzept wird Rolle als Grundmenge von **Qualifikationsanforderungen** definiert, die ein Individuum benötigt, um bestimmte Tätigkeiten ausführen zu können (Graf, 2002). Die Anforderungen werden organisationsneutral formuliert und in den Kategorien Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz beschrieben (siehe Kapitel 3.3.3). Das **aufgabenorientierte** Rollenkonzept baut auf der Beschreibung aller Aufgaben auf, die in einer Unternehmung ausgeführt werden müssen und ordnet diese anschliessend anhand des Geschäftsprozesses in ähnliche Aufgaben und/oder solche, die gemeinsam vollbracht werden können. So entstehen "Aufgabenpakete", die Rollen beschreiben; verschiedene Rollen wiederum werden als Stelle definiert. Arnold & Müller (1999) schlagen vor, Berufsrollen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung einerseits durch "Kategorien zur Beschreibung der tatsächlich wahrgenommenen Aufgaben und Tätigkeiten betrieblicher Weiterbildner" und andererseits "aus der Perspektive der Aufgabenumwelt", d.h. anhand der den Weiterbildnern aus Unternehmenssicht (z.B. der Vorgesetzten) zugeschriebenen Aufgaben" zu erfassen (ebd., S. 3), womit die Autoren die Person des Weiterbildners stärker in die Betrachtung einschliessen.

Im **organisationsorientierten** Rollenkonzept stehen die Veranschaulichung von Organisationsstruktur, Hierarchie und Vertretung und damit der Aufbau der Organisation im Mittelpunkt. So kann in einer Weiterbildungsabteilung zwischen Abteilungsleiter, Teamleiter und Trainer (und/oder Programmverantwortlicher) unterschieden werden⁶¹.

Süssmilch-Walter & Gilleßen (2003) betonen, dass ausschliesslich der **verhaltensorientierte** Rollenbegriff Informationen aus Organisationsdaten, Aufgabenprofile und Kompetenzen vereint. Er definiert eine Rolle "sowohl durch Aufgaben als auch durch ihre Einordnung im Unternehmen" (ebd., S. 14). Aufgaben können zudem nach Aufgabenprofilen geordnet werden, denen anschliessend Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zugewiesen werden, die die Grundlage für eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe(n) bilden. Ferner bestimmen

⁶⁰ In der Informatik wird die Verwaltung von Rechten wie Zugriff, Aktivierung etc., die an autorisierte Benutzer vergeben werden durch Rollenkonzepte beschrieben (Hermann, Jahnke & Loser, 2003).

⁶¹ In diesem Konzept wird oftmals von Funktionen und nicht von Rollen gesprochen.

Aufgabenprofile notwendige Berechtigungen, die wiederum durch die Organisationsdaten definiert werden (ebd., S. 15). Damit stellt der **verhaltensorientierte Rollenbegriff** einen Bezug zwischen **Aufgabenstellung, Tätigkeit und Kompetenz** her. Er wird in Kapitel 3.5.1 wieder aufgegriffen werden.

3.2.2 Rollen der Weiterbildner

Wie oben ausgeführt, werden Rollen zwischen den Sozialpartnern ausgehandelt und unterliegen demzufolge einem dynamischen Prozess. Zusätzlich ist davon auszugehen, dass gesellschaftlich verankerte Erwartungen, Ansprüche an die handelnden Personen sowie Meinungen über gewisse Phänomene (wie z.B. das Lernen) sich über die Zeit hinweg verändern können.

In Anlehnung an Bechberger (1990) sowie Arnold & Müller (1992) kann auf Seiten der Weiterbildner zwischen den Rollen Mitarbeitende (d.h. programmverantwortliche (PV) und dozierende bzw. trainierende Person) und Leitende unterschieden werden, an die von unterschiedlichen Personen- und Interessengruppierungen bestimmte Verhaltenserwartungen - beispielsweise die Erfüllung eines reibungslosen Ablaufs bzw. die personale Erfüllung des Lehrauftrags - herangetragen werden (vgl. Abbildung 7).

Das Management bzw. der direkte **Vorgesetzte** eines **betrieblichen Weiterbildners** weist den Mitarbeitern der Weiterbildungsabteilung eine organisationsbezogene Arbeitsrolle zu, die als **formale** (z.B. Anzahl Trainertage) und **qualitative Aufgabenbewältigung** umschrieben werden kann. Einerseits übt gerade die Interaktion zwischen direktem **Vorgesetzten** und zwischen **Kollegen** untereinander einen verhaltensbestimmenden Einfluss aus (Sozialisation), andererseits kann der Weiterbildner durch **Reflexionsleistung** und damit durch Relativierung der an ihn gerichteten Verhaltenserwartungen den eigenen Identifikationsgrad steuern und eine Rollendistanz zur normativen Bezugsgruppe aufbauen (vgl. Bechberger, 1990, S. 280)⁶².

⁶² Bechberger (1990, S. 281) konstatiert bei den freien Mitarbeitern der ausserbetrieblichen beruflichen Weiterbildung eine problematische Rollendistanz, die mehr einer situationsbedingten Bewältigungsrolle denn einer organisationsbezogenen Arbeitsrolle gleicht.

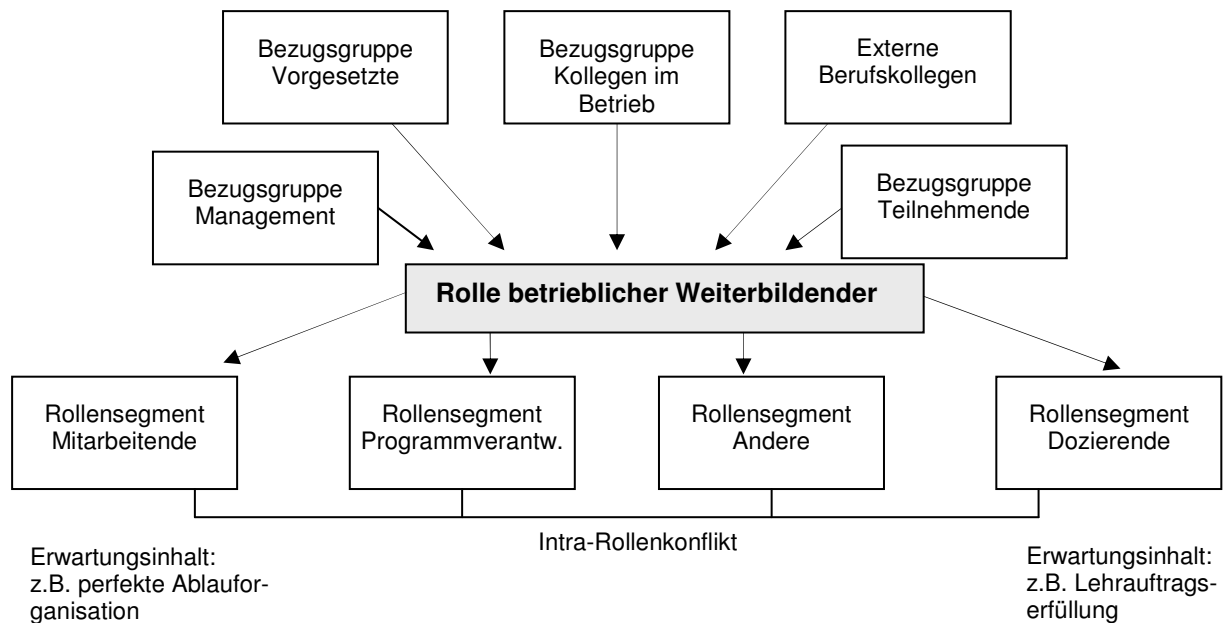


Abbildung 7: Rolle betrieblicher Weiterbildner (i.A.a. Bechberger, 1990, S. 278)

3.2.2.1 Rollenverständnis

Nach Dreitzel (1972, S. 187ff.) kann das Rollenverständnis im soziologischen Sinne als Prozess mit den Eckpunkten **normative Bezugsgruppe, Rollen, Individuum und Verhalten** beschrieben werden. Indem **der Weiterbildner sich den oben beschriebenen Verhaltenserwartungen (immer wieder neu) stellt und diesen seine eigenen Ansprüche gegenüber stellt**, definiert er selbst sein eigenes Rollenverständnis. Die von Bechberger (1990) befragten freien Mitarbeitenden der Volkshochschulen beispielsweise fokussierten ihr Rollenverständnis primär auf **fachliche** und **situationsbezogene** Ich-Leistungen⁶³:

69% der Befragten sehen sich als **versierte Fachperson eines Sachgebietes**, die bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten weitergibt,

60% als **motivierenden Lernpartner**, der zusammen mit den Kursteilnehmern den Erwerb bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten anstrebt und

31% als **pädagogisch versierten Vermittler** bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten, der gezielt das aktuelle Methodenrepertoire ausschöpft (ebd., S. 286).

Aus den Antworten der befragten Personen schliesst Bechberger (1990, S. 286), dass die freien Mitarbeitenden ausserberuflicher betrieblicher Weiterbildung ihre Rolle **nicht als**

⁶³ Die Frage lautete: "In welcher *Rolle* erkennen Sie sich in der Lehr-/Lernsituation Ihres Kurses (Ihrer Kurse)?"

Lehrer, sondern als **Lernpartner**⁶⁴, **nicht als Vermittlungsspezialisten** sondern als **Inhalts-experten** verstehen. Zudem gilt, dass diejenigen Befragten, die über eine erwachsenenpädagogische Ausbildung verfügen, der Ansicht sind, dass Teilnehmende diese Rolle von ihnen erwarten (ebd., S. 287), während jene, die keine solche Ausbildung mitbringen, sich vor allem als versierte Fachpersonen verstanden fühlen.

Bechberger berücksichtigt in seiner Studie nicht, dass eine favorisierte Sichtweise u.a. bezüglich Lernen (vgl. Kapitel 4.2.1) einen Einfluss auf das Rollenverständnis ausüben könnte. Zudem ist anzumerken, dass einerseits das Lernverständnis des Akteurs (Weiterbildner), seine Aufgaben und Entscheidungsspielräume und andererseits das Lernverständnis seines Gegenübers (Lernender), dessen Aufgaben, Rollenverständnis und Entscheidungsspielraum die Lehr-Lernsituation mit beeinflussen. Mit anderen Worten kann eine solch vorgenommene Einteilung nur richtungsweisend sein, nicht aber den dynamisch ablaufenden Prozess der "Rollenaushandlung" widerspiegeln oder allfällig vorhandene inter- und intrapersonale Dissonanzen beleuchten.

Die Ergebnisse von Günther & Unseld (1990, S. 56) weisen in eine leicht andere Richtung: 38,4% der befragten nebenberuflichen Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung sehen sich als **motivierenden Lernpartner**, 34,6% als **Fachperson**, die auf einem bestimmten Sachgebiet bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse weitergibt und 27% als pädagogischen **Vermittler**. Damit sind die Ergebnisse ausgewogener ausgefallen als bei Bechberger.

Ergebnisse von Scherer (1987, S. 148ff. zit. nach Schiersmann, 1990, S. 40) zeigen, dass **Weiterbildner** vermuten, dass Lernende von ihnen in erster Linie die Vermittlung von Fachwissen, aber auch Anregungen oder Hilfestellungen sowie das Schaffen einer guten Atmosphäre erwarten. Zudem gehen sie davon aus, dass Lernende die Weiterbildner vor allem als Fachperson sehen (78%) und, mit deutlichem Abstand, als kompetente Gesprächspartner (37%). Die Weiterbildner selbst hingegen sehen sich als Fachperson (52%) und, mit markantem Abstand, als kompetenten Gesprächspartner (17%). Damit kann nach Schiersmann (1990, S. 40) u.a. von den Rollen **Experte** in einem Sachgebiet, **pädagogisch kompetenter Vermittler** und **motivierender Lernpartner** ausgegangen werden. Zu unterstreichen ist zudem, dass die angenommene Rollenerwartung von aussen, d.h. die Annahme der Weiterbildner

⁶⁴ Hinweis auf eigene Ergebnisse: Keine der 86 befragten Personen bezeichnete sich als Lernpartner. Lernpartner bzw. Lernpartnerschaft wurde immer nur als Methode zur Lern- und Transferförderung verstanden, bei der Teilnehmende sich während ihres Lernprozesses gegenseitig unterstützen.

über allfällige Erwartungen der Lernenden, und die subjektive Rollendefinition nicht übereinstimmen.

Tietgens (1983, S. 11) geht für Weiterbildner grundsätzlich von einer Vielfalt der Aufgabenstellungen aus und verweist auf die notwendige Passung zwischen Angebot, Nachfrage und Bildungsintention. Schiersmann (1990, S. 23) verdeutlicht dies wie folgt: Während bei Veranstaltungen, bei denen nachweisbares und eventuell überprüfbares Können vermittelt wird, die traditionelle **Lehrerrolle** im Vordergrund steht, werden Bewusstseinsbildung und Entfaltung von Kreativität beispielsweise eher durch die Rolle der "**Lernhelferin**" erreicht.

Eine "dynamisch-offene" Auslegung in anderer Richtung skizziert Thomann (2003, S. 23) mit dem "Rollenstrauss der Ausbildenden". Der Autor, der sich im Rahmen der Erwachsenenbildung zum "eidgenössischen Ausbilder" (vgl. Anhang A) mit den unterschiedlichen Rollen des Lehrenden auseinandersetzt, geht davon aus, dass **Lernende** vom Ausbildner implizit bestimmte Rollen erwarten oder diese explizit erfragen, da diese Rollenerwartungen in einen institutionellen und gesellschaftlichen Rahmen eingebettet sind, in dem sich sowohl Lehrende als auch Lernende bewegen. Lehrende werden mit den oben genannten gesellschaftlichen und institutionellen Rollenerwartungen sowie der Lernerwartung der Gruppe und der einzelnen Individuen konfrontiert, haben ihre eigenen impliziten und/oder expliziten Erwartungen und Präferenzen in Bezug auf ihre Rollengestaltung und nehmen je nach Situation und deren Interpretation eines oder mehrere der acht Handlungsfelder Inhaltsexperte, Unterrichtsgestalter, Leiter, Begleiter, Berater, Beurteiler, Institutionsvertreter und Staats- und Gesellschaftsvertreter (ebd., S. 23) ein.

Obwohl der Autor explizit auf die Dyade Lehrperson-Lerngruppe verweist (Thomann, S. 22), fehlt bei ihm der Hinweis, dass auch Lehrende Rollenerwartungen an Lernende hegen und somit eine Rollenaushandlung zwischen den beiden Akteuren zu erwarten ist. Zudem nimmt der Autor explizit keine Hierarchisierung der Rollen vor, die sich manchmal nahe an methodischen Aspekten von Tätigkeiten orientieren, verweist aber an anderer Stelle auf die steuernde und strukturierende Funktion des Weiterbildners (ebd., S. 11). Dies legt die Vermutung nahe, dass ähnlich wie Völzke (2002) (mindestens implizit) davon ausgegangen wird, dass die Leitungsrolle als übergeordneter Begriff verstanden werden kann⁶⁵.

⁶⁵ Völzke (2002, S. 66) geht davon aus, dass die Leitungsfunktion übergeordnet zu verstehen ist und sich die Rollen Unterweisung, Training, Beratung und Moderation auf konkrete Lehrformen innerhalb der Leitungsfunktion beziehen.

3.2.2.2 Rollenkonflikte

Becker (2002) geht in Zusammenhang mit **Rollenkonflikten** auf das Konfliktpotential von **Nähe und Distanz** (v.a. während der Weiterbildungsmaßnahme) ein, dem sich Personen, die in der Weiterbildung tätig sind, aktiv zu stellen haben. Einerseits ist der (möglichst rasche) Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zum Lernenden, zum Mitarbeitenden und/oder zur Führungskraft eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Offenheit, Kreativität und Akzeptanz und somit eine Basis für eine zukünftige Zusammenarbeit geschaffen werden können, andererseits führt zuviel Verbundenheit mit dem Lernenden möglicherweise zu einer Einschränkung des Blickwinkels oder gar zu einem Instrumentalisierungsversuch durch den Lernenden, welchem der Weiterbildner professionell zu begegnen hat (ebd., S. 471). Ferner gilt es, die Interessen des Lernenden und seiner Person **gegenüber Dritten** - also auch gegenüber Auskunft erheischenden Vorgesetzten - zu schützen, was in einzelnen Fällen ein besonderes Mass an Fingerspitzengefühl erfordert, denn grundsätzlich sollten nach Becker (2002, S. 471) nur dann Beurteilungen durch die weiterbildende Person an bevollmächtigte Dritte abgegeben werden, wenn dies im Voraus zwischen allen beteiligten Parteien so vereinbart wurde. All dies erfordert vom Weiterbildner nach Sorg-Barth (2000, S. 267) sowohl soziale als auch persönliche Kompetenzen.

Ein weiterer möglicher Konfliktherd betrifft die Frage der **Verantwortung** für den Lernprozess und damit implizit auch für das Lern- und Rollenverständnis von Lernenden und Weiterbildner (siehe auch Kapitel 5.2.7). Da zudem Mitarbeiteraus- und weiterentwicklung (Personalentwicklung) mittelbar wirkt (Becker, 2002, S. 465), hat nach Ullrich (1995, S. 149) die weiterbildende Person Sorge dafür zu tragen, dass die Lernenden erstens die Weiterbildungsmaßnahme mit explizit formulierten Zielen verlassen und sie zweitens für die in ihren Funktionsfeldern angestrebten (Verhaltens-)Änderungen selbst die Verantwortung übernehmen. Damit geht nach Ullrich spätestens bei Beendigung der Massnahme die gesamte Verantwortung für das weitere Lerngeschehen auf den Lernenden über.

3.2.2.3 Rollen betrieblicher Weiterbildner

Schick & Wittwer (1992, S. 52) unterteilen die Rollen innerhalb der **betrieblichen Weiterbildung** bei **hauptamtlich** Tätigen grundsätzlich in "**Weiterbildner**" und "**Schuler**", wobei bei beiden Rollen zusätzlich die Funktionen **Leiter** oder **Mitarbeitende** unterschieden werden können (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3: Rollen betrieblicher Weiterbildner (i.A.a. Schick & Wittwer, 1992, S. 52ff.)

Rolle	Profil	Berufliches Selbstverständnis ⁶⁶
Leiter Weiterbildungsabteilung	Meist Akademiker aus dem Bereich Weiterbildung oder Personalressort kommend, besitzt fundierte Kenntnisse über Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Weiterbildung hat Führungserfahrung und Organisationswissen Sozialkompetenz	Bildungsmanager
Mitarbeitende Weiterbildungsabteilung: (Trainer, Schulungsreferent, Weiterbildungsreferent, PE/OE-Spezialist etc.)	Meist direkt von der Universität oder als Quereinsteiger Schwerpunktmässig als Lehrende tätig: didaktische und gruppendynamische Kenntnisse sind wichtig Learning by doing	Universeller Theoretiker (Generalist) mit Führungs- und Karriereambitionen Trainer und Berater
Schulungsleiter (Leiter Fachtrainer)	Fundierte Produkte- und Branchenkenntnisse Pädagogische Eignung und Neigung Interesse an der Weiterbildung Führungsqualität	Erweiterter Spezialist mit Menschenkenntnis
Schuler (Fachtrainer)	Fundierte Produkte- und Branchenkenntnisse Pädagogische Eignung und Neigung	Spezialist oder Verkäufer

Betriebliche Weiterbildner arbeiten meist in einer Weiterbildungsabteilung einer grösseren Unternehmung, die in einer Differenzierungs- und Integrationsphase steckt, und sind dort vor allem für die allgemeine Weiterbildung (Führungsausbildung) verantwortlich. Während sich **Leitende** um die Steuerung der Weiterbildungsaktivitäten, die Vermarktung der Weiterbildungsprodukte, das Management der Mitarbeitenden, die Co-Moderation bei Top-Management-Ausbildungen sowie um die Schnittstellenarbeit (Management, Linie) kümmern und sich vornehmlich als Bildungsmanager verstehen, sind die **Mitarbeitenden** mit der Bedarfsanalyse (untere Hierarchiestufen der Unternehmung), Konzeption, Durchführung und Evaluation von Weiterbildungsmassnahmen mit dem Schwerpunkt Durchführung von Standardseminaren beschäftigt und verstehen sich als universelle Theoretiker (Generalisten) mit Führungs- und Karriereambitionen (ebd., S. 55). **Schuler** - also Schulungsleiter oder Programmverantwortliche - sind im Gegensatz zu den betrieblichen Weiterbildnern für die fachliche und verkaufsorientierte Aus- und Weiterbildung zuständig und können auch in der Pionierphase eines Unternehmens zum Einsatz kommen. Von **Schulungsleitern** werden herausragende Fachkompetenz, "Eignung und Neigung für pädagogische Aufgaben" (ebd., S. 56), ein kompetenter Umgang mit Menschen und Führungsqualitäten erwartet. Aufgaben sind

⁶⁶ Auf das berufliche Selbstverständnis wird in Kapitel 3.5.1 separat eingegangen.

die Bedarfsanalyse, Konzeption, Planung und Durchführung von Produkteschulungen und Verkaufstrainings, die Mitarbeiterführung sowie die Repräsentation der Schulungseinheit im Unternehmen. **Mitarbeitende** der Schulung, also Fach- und Verkaufstrainer, verfügen über ein solides Fachwissen und führen vor allem Schulungen und Trainings durch.

Bezogen auf **Grossunternehmen** haben Arnold & Müller (1992) sowie Arnold, Lermen & Müller (2003) eine **Typologie des Weiterbildungspersonals** entwickelt, wobei sie die früher eingeführte Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebenberuflichkeit und internem bzw. externem Personal als Orientierungshilfe übernommen haben. Zum hauptberuflich internen betrieblichen Weiterbildungspersonal gehören der Bildungsmanager, der Seminarleiter/Bildungsmanager, der Seminarleiter, der Seminarleiter/Trainer und der Trainer (vgl. Tabelle 4)⁶⁷.

Bildungsmanager, die Berufsbezeichnungen wie "Leiter des betrieblichen Weiterbildungswesen, Fachbereichsleiter oder Leiter der kaufmännischen oder technischen Weiterbildung" (ebd., S. 104) tragen, verfügen entweder über ökonomisches, kaufmännisches oder technisches Fachwissen und über Praxiserfahrung als Fachspezialist, oder sie kommen aus einer pädagogisch-psychologischen Fachrichtung mit einer Karriere im Bildungsmanagement. Während beim **Bildungsmanager** Bedarfsanalyse, Kostenanalyse, betriebsinterne Darstellung der Weiterbildung und organisatorische Aufgaben im Zentrum seiner Arbeit stehen und er nur bis zu 10 Trainertage im Jahr absolviert, liegen beim **Trainer** die Tätigkeitsschwerpunkte beim Training (60 und mehr Trainertage) sowie bei der Bedarfsanalyse, Konzeption, Materialerstellung und Moderation.

Seminarleiter und **Trainer** verfügen über ausgewiesene Berufserfahrung und Qualifikation als Fachspezialisten, bringen oftmals eine pädagogische Grundausbildung, wie u.a. ein Lehrerpapent, mit und/oder haben ein Studium in Pädagogik, Erwachsenenpädagogik oder Sozialpädagogik abgeschlossen.

⁶⁷ Arnold, Lermen & Müller (2003, S. 137) führen zudem die Unterscheidung Stammrollen (Bildungsmanager, Trainer) und Derivatrollen (Seminarleiter, Seminarleiter mit Bildungsmanagerfunktion, Seminarleiter mit Trainerfunktion) ein; letztere sind erst durch die Ausdehnung der betrieblichen Weiterbildung entstanden.

Tabelle 4: Weiterbildungspersonal (i.A.a. Arnold & Müller, 1992, S. 106-107)

Rolle	Intern	Haupt-beruflich	Tätigkeitsschwer-punkte	Bildungs-management	Seminar-leitung	Training
Bildungsmanager	Ja	Ja	Bedarfsanalyse Kostenanalyse Betriebsinterne Vermark-tung der Weiterbildung Organisatorische Aufga-ben	80-100%	0-20%	0-5%
Seminarleiter / Bildungsmanager	Ja	Ja		60-80%	20-40%	< 10%
Seminarleiter	Ja	Ja	Programmplanung Programmverwaltung Konzeption Materialerstellung Auswahl inter-ner/externer WB Evaluation Transfersicherung Moderation	50%	40-50%	Bis 5%
Seminarleiter/Trainer	Ja	Ja		30%	30-55%	15-40%
Trainerin	Ja	Ja	Bedarfsanalyse Konzeption Materialerstellung Moderation Training	25,0%	15-35%	40-60%
Externer Trainer	Nein	Ja	Konzeption Training Evaluation Moderation	20%		80%
Nebenberuflich interner Fachtrainer	Ja	Nein	Referententätigkeit	25%		75%
Nebenberuflich externer Trainer	Nein	Nein	Konzeption Training Evaluation	5%		95%

Zum "peripheren Weiterbildungspersonal" zählen nach den Autoren die nebenberuflich **in-ternen Fachtrainer** (Linienreferenten, Fachstellenmitarbeitende mit Referententätigkeit) sowie nebenberufliche und hauptberufliche **externe** Trainer. Während bei den internen Fachtrainern die Referententätigkeit in ihrem Spezialgebiet im Vordergrund steht, gehören zum Aufgabenbereich der externen Fachtrainer zusätzlich konzeptionelle und evaluative Arbeiten.

Es kann davon ausgegangen werden, dass je nach Organisationsstruktur, Grösse des Unternehmens und der Weiterbildungsabteilung, Ausbildungsstand des angestellten Weiterbildungspersonals, Arbeits- und Konjunkturlage bei den Tätigkeitsschwerpunkten kleinere oder grössere Unterschiede zu verzeichnen sind.

Eine etwas personalwirtschaftlich ausgerichtete Rollenunterteilung schlägt Becker für die Person des Personalentwicklers⁶⁸ vor, indem er zwischen "Lehrer"⁶⁹, "Förderer" und "Berater" unterscheidet (Becker, 2002a, S. 467ff.):

Ein Weiterbildner kann die Rolle des **Lehrers** einnehmen (vgl. Anhang E) und dabei von der Planung über die Realisierung der Bildungsmassnahme bis hin zu deren Kontrolle Aufgaben übernehmen, die detailliert als 1. Durchführung der Bedarfsanalyse 2. Zielsetzung der Massnahme 3. Konzeption/Planung (personell, zeitlich, sachlich, methodisch, finanziell) 4. Durchführung 5. Erfolgskontrolle und 6. Transfersicherung beschrieben werden (vgl. Becker, 2002a, S. 468)⁷⁰.

Anzutreffen sind auch Weiterbildner, die neben den oben aufgeführten Aufgaben zusätzlich spezifische Förderungsmassnahmen für einzelne Mitarbeitende oder ganze Gruppen anbieten - so genannte **Förderer** - und die somit über fachliche wie auch überfachliche, sozialwissenschaftlich orientierte Methodenspezialitäten wie Konfliktmanagement, Coaching⁷¹ und Mentoring, Management-Auditing etc. verfügen müssen (Becker, 2002a, S. 469).

In der praktischen Arbeit sind zunehmend Konflikte zwischen Einzel- und Gruppeninteressen zu erwarten, die es durch die Weiterbildner konstruktiv zu lösen gilt, wofür Einfühlungsvermögen, Problemlöse-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit gefragt sind.

Entfernt sich der Weiterbildner immer mehr von seinem angestammten Aufgabengebiet, also vom einzelnen Lernenden und den klar definierten Seminarinhalten (Vermittlungsrolle), so

⁶⁸ Becker (2002a) verwendet in seiner Darstellung durchgängig den Begriff Personalentwickler, subsumiert darin aber auch Aufgaben von Weiterbildnern. Die Rollenbeschreibung geht zudem vor allem auf aus- und weiterbildungsspezifische Tätigkeit ein.

⁶⁹ Zu Konzeptionen der Lehrerpersönlichkeit siehe bei Döring (1980, S. 71ff.). Über die Rolle des Lehrers gibt es eine unüberschaubare Anzahl von Fachliteratur, auf die in dieser Arbeit nicht eingegangen wird.

⁷⁰ Je nach Unternehmensorganisation und -struktur können einzelne der oben aufgeführten Aufgaben an andere Bereiche (z.B. Seminaradministration, Qualitätsmanagement) übergeben werden, so dass dem Weiterbildner als hauptsächliche Rolle die Durchführung von Weiterbildungsmassnahmen bleibt.

⁷¹ Coaching kann mit Stiefel (1996, S. 122) auch als Prozess im Führungsalltag verstanden werden, bei dem "ein Vorgesetzter durch Diskussion und gelenkte Aktivität einem Mitarbeiter hilft, ein Problem an seinem Arbeitsplatz zu lösen oder eine Aufgabe erfüllen zu lernen, und zwar besser, als das sonst der Fall gewesen wäre." Im Gegensatz zum Coachingverständnis als spezielle Vorgesetztenverhaltensweise (entwicklungsorientiertes Führen) wird bei Becker davon ausgegangen, dass eine aussenstehende Drittperson – beispielsweise der Weiterbildner – einen Teil dieser Rolle des Vorgesetzten übernimmt.

kommen neben der Weiterbildung und Förderung zusätzlich Massnahmen zur Organisationsentwicklung hinzu. In diesem weiten Verständnis von Weiterbildung arbeitet der Weiterbildner als "interner Berater im Auftrag organisatorischer Teileinheiten" (ebd., S. 469) und übernimmt die Rolle des **Initiators**, **Begleiters** und **Steuerers**, mit dem Ziel, Grundlagen zu erarbeiten, damit Veränderungsprozesse im Rahmen von Organisationsentwicklung erfolgreich durchgeführt werden können (ebd., S. 469).

Wie die vorgestellten Beispiele gezeigt haben, können Rollen in verschiedener Weise mit Kompetenzen und Aufgaben in Verbindung gesetzt werden. Danach gilt es abzuklären, welche Kompetenzen beim Individuum erforderlich sind, um die unterschiedlichen Rollen und Aufgaben wahrzunehmen. Im nachfolgenden Kapitel wird somit die Kompetenz im Mittelpunkt stehen.

3.3 Kompetenz

Kompetenz ist zum **Modewort** avanciert, was u.a. dazu führte, dass es in der Literatur unklar verwendet wird (vgl. Bernien, 1997; Becker & Rother, 1998; Weinert, 2001b; Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003; Gries, 2004). Kompetenz deckt im Allgemeinen ein ganzes Spektrum von Auffassungen ab, von der "kompetenztheoretischen Wende aus- und weiterbildnerischen Handelns bis zur alltagssprachlichen Verwendung als Synonym zur Qualifikation" (Vogel & Wörner, 2002, S. 82). Zudem kann von einer "historischen Aufladung" gesprochen werden, die die Begriffe **Bildung**, **Qualifikation** und **Identität** umfasst und eng mit der **Geschichte der Weiterbildung** verknüpft ist.

Nach Arnold (2002, S.30) wandelte sich das ursprünglich **kultur-** und **bildungspädagogische** Verständnis von Erwachsenenlernen unter dem Einfluss berufspädagogischer Diskussionen und der realistischen Wende zum **Qualifikationsbegriff**, der vor allem beruflich besetzt war und als Abgrenzungsbegriff verstanden werden sollte (vgl. Abbildung 8). Etwa zehn Jahre später fand eine reflexive Wende statt, die kultur- und bildungspädagogische Werte durch einen erwachsenenpädagogischen Diskurs näher an das Gedankengut der Persönlichkeit brachte und die **Identität** vermehrt in den Vordergrund stellte. Entlang eines betriebswirtschaftlichen Diskurses und im Zuge der Ganzheitlichkeitswende verlagerte sich das Interesse von der Qualifikation zur Handlungskompetenz und zur **Kompetenz** im Allgemeinen, die begrifflich in Wirtschaftskreisen verstärkt lanciert wurde. Zusätzlich fand durch die utilitaristische Wende, die auch durch einen arbeitspsychologischen Diskurs getragen wurde, eine Verlagerung der Wichtigkeit von der **Identität zur Kompetenz** statt.

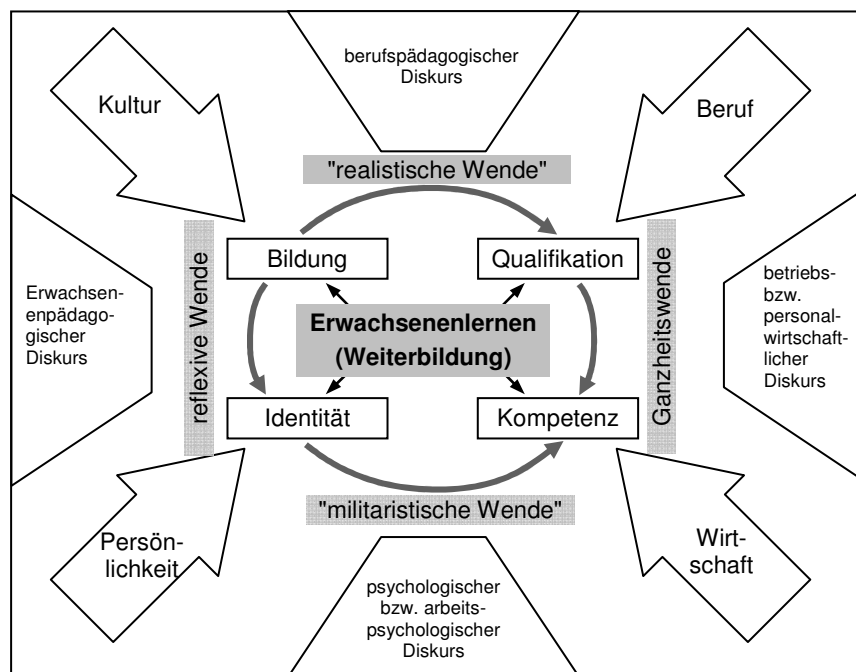


Abbildung 8: Diskurse zur Weiterbildung (i.A.a. Arnold, 2002, S. 30)

Nach dieser historisch geprägten Annäherung an den Kompetenzbegriff, erscheint eine Begriffsklärung und Abgrenzung zu anderen gängigen Begriffen wie Performanz oder Qualifikation angebracht.

3.3.1 Begriffsklärung Kompetenz

Alltagssprachlich wird mit Kompetenz die Fähigkeit assoziiert, vorgegebene Ziele mit gutem, angemessenem Handeln⁷² zu erreichen (Karlheinz, Geißler & Orthey, 2002, S. 70) oder es wird damit die formale **Zuständigkeit**, **Befugnis** oder **Berechtigung** (Dürfens-Komponente) einer Person oder Institution verstanden (Dorsch, 1996, S. 394; Becker, 2002a, S. 294)⁷³.

⁷² Schön (1983) zit. nach Altrichter (2000) stellt ein Handlungskonzept vor, das drei Handlungstypen kennt. Routiniertes, professionelles Tun und Expertenhandlungen geschehen mittels "Wissen in der Handlung" während eine Umstrukturierung von Handlungsabläufen eine "Reflexion in der Handlung" oder "Reflexion über die Handlung" erfordert, damit die Handlungsstruktur bewusst neu organisiert werden kann. "Reflexion über die Handlung" wird nach Altrichter (2000, S. 210) alltagssprachlich und wissenschaftlich als "Reflexion" bezeichnet.

⁷³ Der Begriff Kompetenz ist der Juristensprache entliehen, wo er als Adjektiv (lat. competens) im Sinne von "zuständig, massgebend, befugt" verwendet wurde und seit dem 18. Jahrhundert allgemeingebäuchlich ist (Duden, 1963, S. 350). Seit den 60er Jahren wird der Begriff Kompetenz mit dem Namen Chomsky und seinen Ausführungen zum Spracherwerb in Verbindung gebracht. Habermas kreierte den Begriff "kommunikative Kompetenz" und beschrieb ihn weitgehend als Synonym für "Ich-Identität" (vgl. ausführlich bei Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003, S. X oder Arnold, 2002, S. 31). In der Motivationspsychologie wird der Begriff hingegen

Eine weitere Ebene betrifft das Verständnis, wonach Kompetenzen "subjektzentriert" sind und als **Dispositionen**⁷⁴ angesehen werden, die auf das Prinzip der selbstorganisierten und selbstbestimmten Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich verweisen (Erpenbeck & Sauer, 2000, S. 303f.)⁷⁵. Etwas genauer gehen Maag, Merki & Grob auf dieses Zusammenspiel zwischen Person und Situation ein. Kompetenzen sind ihnen zufolge Eigenschaften, "welche ihre Träger in die Lage versetzen, bestimmte Aufgaben erfolgreich zu bewältigen"⁷⁶. Kompetenzen entsprechen dem Potenzial, in konkreten Situationen erfolgreich zu handeln" (2005, S. 9). Und Schwarz (2004, S. 4-5) definiert Kompetenz als "Handlungsvermögen einer Person [...] angemessen und zielführend über die eigenen Ressourcen zu verfügen". Kompetenz kann zudem auf Anforderung der Umgebung oder aus einem inneren Impuls heraus in Handlungssituationen umgesetzt werden⁷⁷.

Der Begriff **Kompetenzentwicklung** beinhaltet eine zeitliche Dimension, beschreibt er doch den Umstand, dass sich ein Individuum oder eine Gruppe, bezogen auf einen früheren Zeitpunkt, spezifische Kompetenzen neu angeeignet oder diese grundlegend verbessert hat⁷⁸. Wird in Zusammenhang mit Kompetenz auf das Prinzip der Selbstorganisation hingewiesen, so folgt daraus, dass Kompetenzentwicklung immer auch **Persönlichkeitsentwicklung** ist. Kompetenz kann damit nach Schwarz (2004, S. 4) "nicht als Produkt von Belehrung und

als Ergebnis von Fähigkeit verstanden, die das Individuum selbstorganisiert erbrachte. Zur Definition von Basiskompetenz oder Literacy in den PISA-Untersuchungen sowie den Kompetenzstufen I bis V siehe u.a. bei Schwarz (2004).

⁷⁴ Dispositionen werden als "die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit" definiert (Erpenbeck et al., 2003, S. XXIX).

⁷⁵ Zur Messbarkeit von Kompetenzen siehe u.a. bei Erpenbeck & Heyse (1999).

⁷⁶ Karlheinz et al., 2002, S. 72 heben kritisch hervor, dass von einem "ökonomisch" zentrierten Kompetenzverständnis auszugehen ist. Es geht nicht um Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Bildung, sondern um "Personalentwicklung für eine konkurrenzfähige Wirtschaft", um "verwertbare Anteile". Deshalb bleibt die "Qualifikation also Qualifikation – auch wenn sie jetzt Kompetenz heisst" (ebd., S. 73).

⁷⁷ Eine ganz andere Ebene betreffen die Bemühungen europäischer Staaten, Kompetenzen, die ausserhalb organisierter bzw. beruflicher Weiterbildung erworben werden (und wurden), auf der Basis so genannter Kompetenzpässe oder Qualifikationshandbücher zu beschreiben und damit allenfalls für den individuellen beruflichen Aufstieg nutzbar zu machen (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003, S. IX).

⁷⁸ Hof (2002, S. 153) gibt zu bedenken, dass sich die Pädagogik, die traditionell die Bildung als Ziel ihres Tuns definierte, vermehrt ihre Aufgabe darin sieht, die Kompetenzentwicklung von Menschen zu unterstützen.

Ausbildung allein gesehen werden", vielmehr ist darin eingeschlossen, dass ein Subjekt an sich selbst arbeitet und sich weiterentwickelt. Erpenbeck & Sauer (2000, S. 294) sprechen von Kompetenzentwicklung, wenn "fachliche, methodische, soziale Handlungsfähigkeit sowie Selbstorganisationsfähigkeit (bzw. Teile dieser Facetten) erweitert, umstrukturiert und aktualisiert werden."

Bezüglich Kompetenzentwicklung setzt sich die Erkenntnis durch, dass diese nicht ausschliesslich in Bildungseinrichtungen von statten geht, sondern sich auch - ähnlich wie beim Lernprozess (vgl. Kapitel 4.2.2) - im Lebensprozess vollzieht (Forum Bildung, 2001, S. 3), sei dies selbstorganisiert am Arbeitsplatz, en passant am Familientisch oder während der Freizeit.

Innerhalb eines Unternehmens sollte die (individuelle) Kompetenzentwicklung in die organisatorische Entwicklung eingebunden sein (Schmoldt, 2000, S. 279), damit die berufliche Handlungskompetenz erfolgreich ausgebildet und eingesetzt werden kann. Und Wittwer (2001, S. 114) gibt zu bedenken, dass die Qualifizierung als Leitprinzip der betrieblichen Weiterbildung ausgedient hat und durch die **individuelle Kompetenz** zu ersetzen ist.

Es ist anzunehmen, dass dies Konsequenzen für die alltägliche Arbeit der Weiterbildner mit sich bringt, die vermehrt in eine konstruktivistische Sichtweise von Lern-Lehraktivitäten⁷⁹ münden. Zudem ist durch die schnelle Veralterung von Wissen viel weniger als früher für alle Mitarbeitenden geltendes Fachwissen definier- und vermittelbar. Mit Unsicherheit ist somit auch auf der inhaltlichen Seite zu rechnen.

Kehren wir zum Kompetenzbegriff⁸⁰ zurück, so fällt auf, dass sich je nach Tradition (Soziologie, Arbeitswissenschaften, Personalmanagement, Sprachwissenschaften oder Personalentwicklung) unterschiedliche Ansichten gebildet haben. Becker & Rother (1998, S. 11) geben zu bedenken, dass Sozial- und Arbeitswissenschaften den Schwerpunkt ihrer Definition auf die **Dürfens-Komponente** legen und Personalmanagement, Sprachwissenschaften und Personalentwicklung das **Können** unterstreichen und damit den Blick auf das Individuum, als Träger und Inhaber besagter Fähigkeiten und Fertigkeiten, richten. Becker (2002a) wiederum

⁷⁹ Es wird hier bewusst nicht allein von Lehraktivität ausgegangen, da mit der Begriffswahl Lern-Lehraktivität das Zusammenspiel von Lehren und Lernen angesprochen werden soll. Dabei soll in Anlehnung an Straka & Macke (2002, S. 15) aus der Perspektive des Lernens betrachtet werden, wie Lehren gestaltet werden muss, damit Lernen erfolgen kann.

⁸⁰ Erpenbeck & Heyse (1999, S. 156) sprechen denn auch von einem psychologisch-sozialwissenschaftlichen Konstrukt.

hebt neben den Dürfens- und Könnens-Komponenten jene des **Wollens** hervor und beschreibt diese als "personenbezogene Bereitschaft, eine Handlung in einer bestimmten Art und Weise, mit einem genau beschriebenen Ziel auszuführen." Ferner kann "berufliche Kompetenz" in einschränkendem Sinne als besondere Fertigkeiten, Methoden, Wissensbestände, Qualifikationen und Einstellungen definiert werden, "die die Basis für das fachliche, soziale und humane Arbeitshandeln des Einzelnen bilden" (Dehnbostel, 2004 S. 57) und die die "Elemente Wollen, Können und Dürfen" mit einschliessen (Becker, 2002a, S. 483).

3.3.2 Begriffsklärung Performanz und Qualifikation

Während Kompetenz die Disposition oder das Leistungsvermögen (Peters, 1999, S. 93) - also relativ stabile Personenmerkmale - beinhaltet, umfasst **Performanz** oder Handlungsausübung (Leistung) eine konkrete Anwendung von Kompetenz in einer bestimmten Situation (Handlung) durch eine bestimmte Person - wobei diese Anwendung von aussen oder durch die Person selbst ausgelöst werden kann. Damit ist gleich die Frage nach der Beobachtbarkeit von Kompetenz sowie das Verhältnis von Kompetenz und Performanz angesprochen: Während Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen direkt prüfbar sind, ist Kompetenz nur indirekt durch die Realisierung der Dispositionen - und damit durch Performanz - erschliessbar.

Qualifikation⁸¹ bezeichnet nach Arnold et al. (2001, S. 176) hingegen die "Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen" und ist damit verwendungsbezogen - was in der Regel fremdbestimmt heisst - und nicht primär subjektorientiert⁸². Der Qualifikationsbegriff knüpft damit eng an eine bestimmte **berufliche Situation** an, deren Anforderungen klar eingegrenzt werden können. Ob die durch einen Abschluss bescheinigten Qualifikationen mit Kompetenz im Sinne eines beruflichen Handlungs- und Leistungsvermögens übereinstimmen, kann nicht per se beantwortet werden. Im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff orientiert sich Kompetenz am Wissen, an den Fertigkeiten und

⁸¹ Auf den - anfangs arbeitsmarktpolitisch geprägten - Begriff Schlüsselqualifikation, der auf Mertens (1974) zurückgeht, sowie dessen mannigfaltige Verwendung von Bildungspolitikern, Unternehmen, Lehrern etc. wird in dieser Arbeit nicht eingegangen (vgl. u.a. Reetz, 1990; Dörig, 1994).

⁸² Faulstich (1998, S. 78) verweist auf die Unterscheidung zwischen Qualitätsvoraussetzungen, die eng mit dem Individuum und seinen Kompetenzen verbunden sind und Qualifikationsanforderungen, die sich auf einen Arbeitsplatz und die damit verbundenen Funktionen beziehen. Ferner ist in seinen Ausführungen erkennbar, dass sich die Hoffnungen, die in den Qualifikationsbegriff als "empirisch brauchbares und praktisch verwendbares Instrumentarium" (ebd., S. 79) gesetzt wurden - der als Ausweg zum ideologisch eingefärbten Bildungsbegriff gedacht war - nicht bewahrheiten konnten.

Fähigkeiten eines **Individuums** und greift auf subjektive Handlungsdispositionen zurück, die in Bezug auf das sich ständig wechselnde Umfeld anzupassen und selbstorganisierend in unterschiedlichen Situationen eigenverantwortlich handhabbar sind (vgl. Hof, 2002b, S. 155)⁸³.

Berufliche Kompetenz umfasst "ein komplexes berufliches Anforderungsprofil, das über die Qualifikation selbst hinausgeht und auch Verhaltensdispositionen und Handlungsfähigkeiten beinhaltet" (Flasse & Stieler-Lorenz, 2000, S. 205)⁸⁴. Abbildung 9 zeigt zudem, dass Qualifikation und Kompetenz begrifflich gut zu trennen sind, während bei der Fokussierung auf das Wissen und die Fertigkeiten und Fähigkeiten gerne eine Vermischung stattfindet.

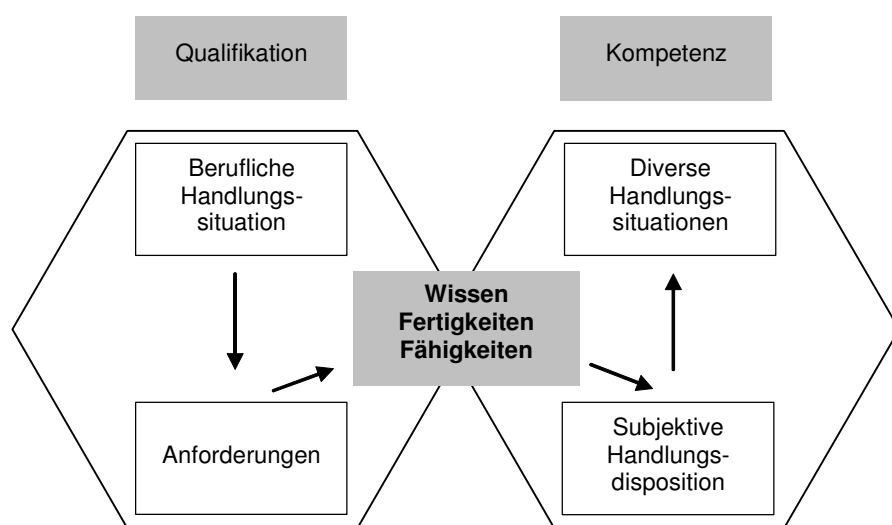


Abbildung 9: Kompetenz und Qualifikation im Beruf (i.A.a. Hof, 2002b, S. 154)

Becker & Rother (1998, S. 12) gehen davon aus, dass in Unternehmen aufgrund von **Funktions-** und **Aufgabenanalysen Tätigkeitsprofile** erstellt werden, die wiederum in Anforderungs- bzw. Qualifikationsprofile und abschliessend in Kompetenzen übersetzt werden können. Diese Auffassung teilt Faulstich (1998, S. 102) in keiner Weise und verweist dabei auf gängige betriebliche Umstrukturierungsprozesse, die einem solchen Deduktionsschema wi-

⁸³ Hof (2002b, S. 155) verweist auf die Implikationen eines veränderten Fokus auf das pädagogische Handeln. Geht eine traditionelle - qualifikationsorientierte - Ausbildung von definierten Lernzielen aus, von denen Lerninhalte und Lernschritte abgeleitet werden, werden in der kompetenzorientierten Bildungsarbeit Handlungsziele formuliert, denen subjektbezogene Lerninhalte folgen. Ziel ist dabei immer, ein bestimmtes Individuum bei der Vertiefung, Erweiterung und dem Ausbau seiner Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen.

⁸⁴ Faulstich (1998, S. 82) listet zehn Methoden zur empirischen Erfassung von Kompetenzen auf: Bestimmung schulischer und beruflicher Abschlüsse, Berufs- und Tätigkeitsanalyse, Eingruppierungsmethode, Arbeitsaufgaben-, Anforderungs-, Arbeitsplatz-, Handlungsstruktur- und Persönlichkeitsanalyse.

dersprechen. Mit Hof (2002b) wird schliesslich deutlich, dass zwar ein Zusammenhang zwischen Tätigkeiten, Anforderungen und Kompetenzen vorliegt, dieser aber nicht direkt herleitbar ist.

3.3.3 Allgemeine Ordnungsstrukturen von Kompetenz

In der **pädagogischen Praxis** wurde von Roth (1971, S. 180), aufbauend auf den Elementen Sache, Person und Gesellschaft, ein Handlungskompetenz-Modell mit den Teilbereichen **Sachkompetenz, Selbstkompetenz**⁸⁵ und **Sozialkompetenz** entwickelt, das im Laufe der Zeit verschiedene Änderungen erfuhr⁸⁶. Im betrieblichen Kontext wird Handlungskompetenz als "die Fähigkeit verstanden, aufgabengemäss, zielgerichtet, situationsbedingt und verantwortungsbewusst betriebliche Aufgaben zu erfüllen und Probleme zu lösen, und zwar - je nach arbeitsorganisatorischen Gegebenheiten - entweder allein oder in Kooperation mit anderen" (Münch, 1995, S. 11)⁸⁷.

Udris (1993, S. 102) betont die in der pädagogischen Praxis bekannte Einteilung in Person, Situation (Sache) und Umwelt und setzt diese Teile in Relation zueinander. Mit der sozialen Handlungsfähigkeit meint er

"die Fähigkeit (und die Bereitschaft) einer Person oder einer Gruppe von Personen, ein inneres, kognitives Abbild einer sozialen Situation (...) hinsichtlich der Anforderungen (Situationskonzept) sowie von sich selbst in dieser Situation (Selbstkonzept) zu entwickeln, und daraus abgeleitet (allein oder gemeinsam mit anderen) Ziele zu entwerfen und zu formulieren, situations- und zielangemessenes Handeln zu planen, durchzuführen und zu bewerten und schliesslich über diesen Prozess zu reflektieren und zu kommunizieren (Meta-kommunikation)." (ebd., S. 103f.)

⁸⁵ Selbstkompetenz wird von anderen Autoren auch als Ichkompetenz, Individualkompetenz oder personale Kompetenz bezeichnet (vgl. Krauffeld, 2005, S. 57; Maag Merki & Grob, 2005, S. 11).

⁸⁶ Die Einteilung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz findet sich auch in Zusammenhang mit der Diskussion um Schlüsselqualifikationen, die in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt wird (vgl. u.a. Reetz, 1990) und wurde mit Faulstich (1998, S. 98) auf den Kompetenzbereich übertragen. Arnold (1991, S. 72) gibt zu bedenken, dass durch die Einteilung sowohl Begründungs- (arbeitsmarktpolitische, pädagogische) als auch Umsetzungsansätze (fachdidaktische, methodische) angesprochen werden, was die Begriffsnutzung nicht vereinfacht.

⁸⁷ Eine alternative Sichtweise, die auf dem Ansatz des biografieorientierten Lernens aufbaut, bietet Wittwer (2001, S. 115f), der zwischen Kern- und Veränderungskompetenz unterscheidet.

Damit löst Udris zwar die Grenze zur weiter oben eingeführten Performanz auf, die in dieser Arbeit beibehalten werden soll, zeigt aber, dass Kompetenz in Verbindung mit der Person, der Situation und der Umwelt zu betrachten ist.

3.3.4 Kompetenzen von Weiterbildnern

Im Allgemeinen können Kompetenzprofile auf unterschiedliche Art erstellt werden, sei es durch die Analyse von Berufsfeldanforderungen in Stellenanzeigen (Peters, 1999; Sorg-Barth, 2000), durch das Studium von Karriereverläufen (Harteis & Prenzel, 1998) oder die Befragung von Beschäftigungs-Institutionen und Betroffenen (Peters, 1999, Harteis & Prenzel, 1998). Mit Vogel & Wörner (2002, S. 84) kann der Einwand geltend gemacht werden, dass solchen Auflistungen eine generelle Unschärfe anhaftet, weil Kompetenzen nur im jeweiligen Fall und damit im situationsbezogenen Umgang zu definieren sind. Daraus folgt, dass das Konzept der Kompetenz mehrdimensional zu sehen und ein solches Profil (nur) als Orientierungsrahmen zu verstehen ist.

In Anlehnung an die Professionalitätsdiskussion (vgl. Anhang A) werden für den **Weiterbildner** nach **soziologischer** Sichtweise fachwissenschaftliche Kompetenz ("wissenschaftsbezogener Fachmann"), Sozialkompetenz (indirektes Anbieten des Wissens; Vorhandensein von Empathie, Intuition, Takt) und Personalkompetenz hervorgehoben (Dewe, 1996, S. 743ff.). Aus **bildungspolitischer Perspektive** ist vor allem die Vermittlungs- und Methodenkompetenz (Tietgens, 1988b, S. 88) zu nennen, aus **personalwirtschaftlicher** Sicht überwiegen Fach- und Methodenkompetenz sowie **strategisch-unternehmerische** Kompetenzen (Stiefel, 1996, S. 177ff.), aus **psychologisch-pädagogischer** Sicht wird vor allem auf die reflexive Kompetenz⁸⁸ hingewiesen (Faulstich, 1998) und eher in Richtung **virtuelles Lernen** denkend,

⁸⁸ Reflexive Kompetenz begründet sich nach Faulstich (1998, S. 227) aus dem berufsbezogenen Selbstkonzept der Weiterbildner und bezeichnet die "Disposition, die eigene Position, mögliche Kontroversen und das Verhältnis zur Organisation zu klären". Die eigene Position verantworten heisst, dass sich die Weiterbildner der eigenen Interessen, die mit ihrer Biographie, Herkunft, Erfahrung und gesellschaftlichen Perspektive verbunden sind, gewahr sind und diese für sich geklärt haben, um anschliessend den eigenen Standpunkt auch gegenüber anders lautenden Meinungen kompetent vertreten zu können. Da Weiterbildner auch Repräsentanten des Unternehmens sind, haben sie dessen Interessen zu wahren, benötigen aber auch Freiräume, damit Entwicklungsprozesse eingeleitet werden können. Dies kann zu Rollenkonflikten führen, denen sich die Weiterbildner zu stellen haben.

stehen Fach-, Sozial- und Medienkompetenz⁸⁹, methodisch-didaktische Kompetenz sowie technische Kompetenz (Busch & Mayer, 2002, S. 62) im Vordergrund.

Nuissl (2000) verweist aufgrund neuer Tendenzen in der Erwachsenenbildung auf Veränderungen der Aufgabenfelder und der Kompetenzanforderungen an die Erwachsenenbildner. Er stellt fest, dass in Zukunft neben der Methodenkompetenz zusehends Management-, Medien- und Sprachkompetenzen (zunehmender Ausländeranteil) gefragt sein werden, um professionell in der Erwachsenenbildung tätig zu sein⁹⁰.

Döring & Ritter-Mamczek (2001, S. 116f.) wiederum nennen - in Ableitung der Merkmale lernender Erwachsener für Berufspädagogen (d.h. hauptberuflich in der Weiterbildung Tätigen) - folgende Kompetenzen:

- "Überfachlich-personale Kompetenzebene
- Soziale Kompetenzebene inkl. Führungskompetenz
- Organisatorische Kompetenzebene (systeminterne Organisation, lernfeldinterne Organisation)
- Fachliche Kompetenzebene (unternehmensübergreifende Kompetenz auf der Makroebene, fachinterne Kompetenz)
- Didaktische Kompetenzebene (Strukturierung der Lernverlaufsplanung, didaktisches Repertoire und Lehrtechniken)"

Heilinger (2005) geht im Zusammenhang mit dem Projekt "Weiterbildungsakademie" von nachfolgenden sieben Kompetenzen aus:

- "Pädagogisch gesellschaftliche Kompetenz (zu Bildung und Gesellschaft)
- Pädagogisch didaktische Kompetenz

⁸⁹ Die Veränderungen im Arbeitsumfeld des Weiterbildners verändern auch seine Tätigkeitsfelder. So sind die Integration neuer Medien in bestehende Angebote zu gewährleisten, neue mediale Angebote zu entwickeln und Support sowie Qualitätssicherung für die Lernenden zu gewährleisten. Was für den Kompetenzbegriff zutrifft, gilt auch für die Medienkompetenz. Eine ganze Palette von Definitionen wird angeboten (vgl. ausführlich Kraft, 2002c, Dewe & Sander, 1996). Ein wichtiger Bestandteil scheint neben der Beherrschung der technischen Seite, jener der "kritischen" Reflexion zu sein.

⁹⁰ Deshalb unterscheidet Nuissl (2000, S. 9) zwischen Methodenexperte, Manager (Organisator, Programmplaner), Medienexperte und Berater (Begleiter, Moderator).

- Managementkompetenz
- Beratungskompetenz
- Kompetenz in Informationsmanagement und Bibliothekswesen⁹¹
- Soziale Kompetenz
- Personale Kompetenz." (ebd., S. 2)

Im Rahmen der zukünftig stattfindenden Ausbildung zum Erwachsenenbildner wurden, basierend auf dieser Kompetenzeinteilung, verschiedene Kompetenzprofile erstellt (vgl. Kapitel 3.3.4.1). Ähnliches gilt für den **eidgenössischen** Fachaussweis Ausbilder/in, bei dem die Einteilung der Kompetenz in gesellschaftliche und institutionelle Kompetenz, Bildungsplanungs- und Managementkompetenz, didaktische Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz angewendet wird⁹². Eine Auswahl möglicher **Kompetenzeinteilungen** zeigt, dass zwischen den unterschiedlichen Autoren keine klare Übereinstimmung herrscht (vgl. Tabelle 5).

⁹¹ Historisch bedingt gehören Bibliothekare zu den Erwachsenenbildnern (vgl. www.erwachsenenbildung.at).

⁹² Kompetenzeinteilung und das darauf aufbauende Kompetenzprofil werden zurzeit überarbeitet. Die heute gültigen, kompletten Kompetenzbeschreibungen findet man unter http://www.ausbilderinfo.ch/001alc_0205020301_de.htm.

Tabelle 5: Überblick möglicher Kompetenzeinteilungen (eine Auswahl)

	Schick & Wittwer (1992)	Faulstich (1998)	Nuissl (2000)	Döring & Ritter-Mamczek (2001)	Heilinger (2005)	SVEB (2006)
Fachkompetenz	ja	ja	-	ja	-	(ja) ⁹³
Didaktische Kompetenz	-	-	-	ja	ja	ja
Sozialkompetenz (inkl. Kommunikation)	ja	ja	-	ja	ja (inkl.)	ja
Personale Kompetenz (inkl. Selbstkompetenz)	-	-	-	ja	ja	(ja)
Beratungskompetenz	-	-	? ⁹⁴	-	ja	
Management- und Unternehmenskompetenz	ja	-	ja	ja	ja	ja
Pädagogisch gesellschaftliche Kompetenz	-	--	-	-	ja	ja
Reflexive Kompetenz	-	ja	-	-	-	
Medienkompetenz	-	-	ja	-	-	ja ⁹⁵
Methodenkompetenz	ja	ja	ja	-	-	ja
Sprachkompetenz	-	-	ja ⁹⁶	-	-	

Vielmehr ist erkennbar, dass bestimmte Kompetenzen besonders oft (Sozialkompetenz), andere hingegen weniger (Sprachkompetenz) genannt werden. Es sei zudem darauf hingewiesen, dass in der Literatur oft explizit davon ausgegangen wird, dass die Abgrenzung der Kompetenzen kaum möglich ist (z.B. Faix & Laier, 1991, S. 64 für Sozialkompetenz und personale Kompetenz) und eine Kompetenzeinteilung im oben genannten Sinne eine Idealsi-

⁹³ Es wird zwischen didaktischer (im Sinne einer Methoden- und Medienkompetenz) und fachdidaktischer Kompetenz (z.B. Fähigkeit, Lernenden im eigenen Fachgebiet einzustufen und ihre Lernschritte einzuschätzen) unterschieden. Ausgehend von letzterem ist eine Fachkompetenz als Erwachsenenbildner anzunehmen.

⁹⁴ Zwar listet Nuissl (2000) diese Kompetenz nicht auf, verweist aber in seiner Typeneinteilung der Professionalitätsschwerpunkte auf den Berater, Begleiter und Moderator (ebd., S. 9) und wirft die Frage auf, ob nicht zusätzlich eine Beratungskompetenz erforderlich sei.

⁹⁵ Die Medienkompetenz wird nicht explizit genannt, ist aber in der "didaktischer Kompetenz" einbegriffen.

⁹⁶ Sorg-Barth (2000, S. 175) zeigt anhand ihrer Stellenanforderungsauswertung, dass gute Englischkenntnisse für Stellensuchende in der betrieblichen Weiterbildung durchaus empfehlenswert sind.

tuation darstellt, weil sich die einzelnen Komponenten in der Realität gegenseitig bedingen (Strasmann & Schüller, 1996, S. 14). Dies ist auch in der untenstehenden Tabelle ersichtlich. So beinhaltet beispielsweise Selbstkompetenz, so wie sie im Anforderungsprofil für das Modul 1 zum eidg. Fachausweis Ausbilder/in beschrieben wird, sowohl Kommunikationskompetenz, Managementkompetenz im Sinne einer Leitungsverantwortung als auch personale Kompetenz.

Harteis & Prenzel (1998) erarbeiten, nach Durchsicht der Literatur und im Wissen um die Beliebigkeit der Einteilungsschemata eine auf betriebliche Weiterbildner bezogene formale Klassifikation (vgl. Kapitel 3.3.4.2). Sie unterscheiden zwischen personenorientierten Kompetenzen, Kompetenzen zur Interaktion, administrativen Fertigkeiten und Wissen über die Organisation, Hintergrundwissen und Kompetenzen, die zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen erforderlich sind⁹⁷.

3.3.4.1 Kompetenzprofile für Weiterbildner

Für Erwachsenenbildner, die ein **Studium in Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung** absolvieren, besteht die professionelle Handlungskompetenz darin, auf den drei Handlungsebenen "1. Erziehen (Bilden), Beraten, Helfen, 2. Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln und 3. Organisieren, Verwalten, Planen" (KMK und WRK 1989, S. 70ff. zit. nach Peters, 1999, S. 94) professionell zu handeln. Da diese Handlungsformen weit gefasst sind, wurden Versuche unternommen, sie konkret einzugrenzen. So geht Fuhr (1991) von den drei Handlungsformen Unterrichten, Beraten und Organisieren aus und schreibt diesen Kompetenzen wie Fachkompetenz, didaktische Kompetenz, Beratungskompetenz, makrodidaktische Kompetenz und Organisationskompetenz zu.

Ähnliches gilt für **Ausbildungen zum Erwachsenenbildner**: Für die modular aufgebaute nebenberufliche Ausbildung zum eidgenössischen Ausbilder bestehen für jedes der fünf Module Anforderungsprofile. Darauf aufbauend wurden konkrete Lernzielkontrollen definiert, die prüfen, ob die Kompetenzen beim Kandidaten als tatsächliche Aufgabenausführung im Sinne einer Performanz feststellbar sind. In Österreich wird derzeit an einem modularen Qualifizierungsprogramm für Erwachsenenbildung mit den Kompetenzprofilen Trainer,

⁹⁷ Auf mögliche Zuordnungsschwierigkeiten gehen die Autoren nicht ein.

Bildungsmanager, Berater und Bibliothekar gearbeitet⁹⁸. Für den Bildungsmanager wird eine Einteilung in Fach-, Führungs-, Sozial- und Personalkompetenz sowie methodisch-didaktische Kompetenz und Zusatzkompetenzen vorgenommen, wobei jeweils Beispiele für die einzelnen Kompetenzgebiete gegeben werden (vgl. Tabelle 6)⁹⁹.

Tabelle 6: Kompetenzprofil für Bildungsmanager (www.erwachsenenbildung.at)

Fach-kompetenz	Führungs- und Leitungskompetenz	Methodisch-didaktische Kompetenz	Personal-kompetenz	Sozial-kompetenz	Zusatz-kompetenz
Fachwissen bezügl. Organisation(en)	Organisationswissen	Methoden der Planung	Fähigkeit zur Selbstreflexion	Kommunikative Kompetenz	EDV
Planungskompetenz	Strategisches Denken	Methoden der Präsentation	Empathie und Fähigkeit zur Akzeptanz	Konfliktmanagement	Fremdsprachen
Qualitätssicherung	Managementwissen	Führungsmethoden und Führungsinstrumente	Fähigkeit zur Selbstorganisation	Teamfähigkeit	Informell erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten
Produktmarketing	Entscheidungskompetenz	Methoden zur Entwicklung der Organisation	Flexibilität, Veränderungsbereitschaft und Offenheit	Kooperationsfähigkeit	
Rechtliche Grundlagen		Methoden der Evaluation	Kreativität		
Netzwerkkompetenz		Medienkompetenz			
Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten					

⁹⁸ Ähnlich wie in der Schweiz ist eine Anrechnung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen geplant (Gleichwertigkeitsbeurteilung).

⁹⁹ Neben diesem wurden Kompetenzprofile für Kursleiter, Trainer, Bildungsberater und Coaches formuliert.

Das Kompetenzprofil für **Trainer** beschreibt hingegen sehr viel stärker die prozessorientierte, interaktive und kreativ-improvisierende Seite der Tätigkeit und fordert neben dem eigenen, themenspezifischen Fachwissen folgende Kompetenzen:

- Psychische Belastbarkeit (Lösung von Konflikten in der Gruppe, Helfen bei Problemen der Teilnehmenden)
- Stressbelastbarkeit
- Physische Ausdauer (oft sehr intensive und zeitlich lange Seminare und Gruppensitzungen)
- Sehr gutes mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen (Vermittlung der Lerninhalte, Verfassen von Unterrichtsmaterialien und Skripten)
- Selbständigkeit (Eingehen auf unerwartete Gruppenprozesse)
- Lernfähigkeit (Aneignung von neuen Techniken der Kommunikation, Gruppendynamik etc.)
- Merkfähigkeit (Erinnerung an thematische Schwerpunkte und Probleme der Teilnehmenden des vorangegangenen Kurses)¹⁰⁰.

Aus den beiden Beispielen (Kompetenzprofile für Bildungsmanager und für Trainer) lässt sich erahnen, welcher enger Zusammenhang zwischen Aufgabengebiet und Kompetenzprofil besteht.

3.3.4.2 Kompetenzprofile für betriebliche Weiterbildner

Auf die Frage, **was betriebliche Weiterbildner können sollten**, antworten Schick & Wittwer (1992, S. 97), dass sie oder er:

"Ein Zielsystem für seine Arbeit entwickeln und begründen kann. Dieses Zielsystem auf der Grundlage gesellschaftlicher Entwicklungen ausarbeitet und weiterverfolgt. Dieses Zielsystem auf der Grundlage der konkreten Gegebenheiten seiner Organisation ausarbeitet und so eine erreichbare *Utopie* entwickelt. In der Lage ist, die Ziele durch geeignete Massnahmen anzustreben bzw. zu erreichen. In der Lage ist, sich und sein Handeln ständig zu reflektieren und die Determinanten seines Handelns erkennt und beeinflusst."

¹⁰⁰ Quelle: http://www.erwachsenenbildung.at/berufsfeld/berufsbild/kompetenzprofil_trainerin.php.

Aus dieser Beschreibung, die auch durchaus in Zusammenhang mit dem Weiterbildungszyklus (vgl. Kapitel 2.2.5.3) gesehen werden kann, kann abgeleitet werden, dass ein betrieblicher Weiterbildner Grundqualifikationen (z.B. Fachstudium, Zusatzausbildung in Psychologie und/oder Pädagogik), berufliche und betriebliche Erfahrungen, Handlungskompetenz, die Befähigung zur Selbstreflexion und der Wille zur eigenen Fort- und Weiterbildung benötigt, womit unweigerlich der Verweis zur erwachsenenpädagogischen Professionalität nach Giesecke (2000) nahe liegt.

Zwei Studien neueren Datums unternehmen den Versuch, Kompetenzprofile für **betriebliche Weiterbildner** zu erarbeiten. Harteis & Prenzel gehen mittels einer Befragung von 22 Personen, die innerhalb der Siemens AG hauptberuflich in der Weiterbildung tätig sind, der Frage nach, welche Kompetenzen betriebliche Weiterbildner - auch in Hinblick auf die **Zukunft** - benötigen. Mit der Delphi-Methode haben die Autoren innerhalb des Industrieunternehmens die Befragten in einer ersten Runde darum gebeten aufzuzählen, welche Kompetenzen Personen in der betrieblichen Weiterbildung benötigen. Diese Kompetenzen wurden nach Wichtigkeit eingestuft (zweite Runde) und abschliessend nach Greifbarkeit, Allgemeingrad und Schulungsbedarf bewertet (dritte Runde). Das Verfahren orientiert sich damit nicht an Stellenausschreibungen, Karriereverläufen, Tätigkeitsbeschreibungen oder ausgearbeiteten Qualifikationsprofilen, sondern lässt Personen mit Feldkenntnis zu Wort kommen, denen die Kompetenz zugesprochen werden konnte, Kompetenzprofile auch für die Zukunft zu prognostizieren. Das Ergebnis der ersten Runde war eine Liste von **230 Kompetenzen**, die in ein grobes Klassifikationsraster den Bereichen "Hintergrundwissen", "Interaktion", "Lehr-Lern-Situation", "Organisation" und "Persönlichkeit" zugeordnet wurden. In einer sprachlichen Bereinigung und Verdichtung konnten die Kompetenznennungen auf **75** reduziert werden. Diese dienten als Ausgangslage für die zweite Runde, in der innerhalb der fünf oben genannten Kompetenzbereiche maximal 10 Kompetenzen auszuwählen und anschliessend zu gewichten waren. Aus der zweiten Runde gingen **48 Kompetenzen** hervor, wobei je die vier meistgenannten in Tabelle 7 aufgelistet sind (vgl. zudem Anhang F).

Tabelle 7: Wichtigste Kompetenzen betriebl. Weiterbildner (Harteis et al., 1998)

Persönlichkeit	Interaktion	Organisation	Lehr-Lernsituation	Hintergrund
Beratungsfähigkeit	Kommunikationskomp.	Kundenorientierung	Didaktische Kompetenz	Evaluation
Motivierungskraft	Sozialkompetenz	Unternehmenskenntnis	Methodenkenntnis	Interkulturelle Komp.
Flexibilität	Kontaktfähigkeit	Bedarfsermittlungskompetenz	Sachkenntnis	Allgemeinwissen
Empathie	Konfliktfähigkeit	Qualitätsmanagement	Pädagogische Kompetenz	

Sorg-Barth (2000, S. 44) wiederum unterteilt berufliche Handlungskompetenz von Weiterbildnern in die bekannten Kompetenzen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz, ergänzt diese jedoch mit der unternehmerischen und der pädagogischen Kompetenz¹⁰¹, womit die soziologische, bildungstheoretische und personalwirtschaftliche Sichtweise integriert scheint. Zudem unterscheidet sie aufgrund ihrer Literaturrecherchen sowie der empirischen Daten zwischen traditionellen und neueren betrieblichen Weiterbildnern und ordnet diesen Rollen einzelne Aufgaben zu. Daraus wird ersichtlich, wie eng Kompetenzprofil und Aufgabengebiet des einzelnen Weiterbildners gekoppelt sind. Dies soll nun genauer beschrieben werden.

3.4 Aufgaben und Rollen von Weiterbildnern

Aufgabenprofile für Weiterbildner wurden in Deutschland schon in den 70er Jahren erstellt (Münchner Bildungsforum, 1976) und es wurde dabei zwischen planerischen, organisatorischen, pädagogischen und beratenden Aufgaben unterschieden. Nach Tietgens können die Tätigkeiten der Weiterbildner in folgende Ebenen unterteilt werden:

1. "gesellschaftlichen Bedingungen
2. institutionelle Voraussetzungen

¹⁰¹ Sorg-Barth (2004, S. 40f.) hat diese Aufteilung aufgrund einer Rezeption der Fachliteratur erarbeitet und anhand einer Auswertung von 574 Stellenanzeigen überprüft. In Bezug auf die pädagogische Kompetenz zeigt sie zwar auf, dass eine Abgrenzung zur sozialen oder methodischen Kompetenz nur schwer gelingt, unterstreicht aber die Wichtigkeit der pädagogischen Kompetenz und definiert diese mit Nieke (1981, S. 17ff.) als zwischenmenschliche Wahrnehmungs-, Interaktions-, Kommunikations- und Selbstreflexionskompetenz.

3. Aufgabenbereiche
4. Veranstaltungen
5. Kurseinheiten" (Tietgens, 1983, S. 10).

Auch wenn das Schwergewicht der Tätigkeit auf der Ebene der Aufgabenbereiche zu liegen scheint, so ist diese doch stark von institutionellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Bedingungen mitgeprägt (ebd., S. 10).

Hommerich (1984, S. 300f.) befragte und kam auf elf Aufgaben- und Tätigkeitsfelder:

- "Planung und Entwicklung von neuen inhaltlichen Konzeptionen"
- "Wissenschaftliche Beratung und Evaluation von Arbeitsvorhaben"
- "Professionelle Beratung und Betreuung von Mitarbeitern der Institution/Organisation inkl. Kontaktpflege, Schulung, Fortbildung"
- "Professionelle Beratung und Betreuung von Adressaten/Klienten"
- "Durchführung von Lehr- und Lernveranstaltungen mit den Adressaten/Klienten der Institution (Unterrichtsfunktion im engeren Sinne)"
- "Öffentlichkeitsarbeit, Aussenvertretung, Kontakte, Publizieren (externe Informations- und Kommunikationsfunktion)"
- "Interne Informations- und Kommunikationsfunktion (Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Erstellung von Vorlagen und Arbeitsmaterialien, Gremienarbeit, Sitzungen etc.)"
- "Organisatorisch-dispositive Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Abwicklung des Geschäftsablaufs (Routinetätigkeiten)"
- "Leitung und Koordination (Managementfunktion)"
- "Rekrutierung von haupt- und nebenamtlichen Mitarbeitern"
- "Planung, Koordination und Organisation von Veranstaltungsprogrammen."

Günther & Unseld (1990) schlagen vor, Aufgabendimensionen zu erstellen. Dabei unterscheiden die Autoren zwischen fachlicher, methodischer, kommunikativer, personaler, gesellschaftlicher und institutioneller Dimension. Das internetbasierte Informationsportal für Lehren und Lernen Erwachsener www.erwachsenenbildung.at weist darauf hin, dass klassische Einteilungen von Aufgabengebieten - beispielsweise administrativ gegenüber lehrend - die

heutige komplexe berufliche Situation der Erwachsenenbildner kaum zu erfassen vermögen. Heilinger (2005) geht von den Aufgabengebieten Bedarfserhebung, Planung, Lehre, Beratung, Organisation, Public Relation, Verwaltung und Evaluation aus¹⁰², was in gewisser Weise an den Weiterbildungszyklus erinnert.

Damit Weiterbildner ihre Aufgaben erfüllen können, kann mit Schrader, Gottschall & Runge (1984, S. 235) von folgender Aufgabenbeschreibung ausgegangen werden:

Weiterbildner führen Bedarfsanalysen durch, aufgrund deren Trainingsinhalte und Zielgruppen festgelegt, geeignete (externe und oder interne) Trainer für die diversen Weiterbildungsmaßnahmen ausgewählt und engagiert, Zeitdauer, zeitlicher Ablauf, Trainingsort (Ausstattung der Räumlichkeiten etc.) und Trainingsumfeld fixiert werden. Zudem sind Budgetplanung, -kontrolle sowie die Evaluation der Weiterbildungsmaßnahme als Aufgaben zu nennen, deren Wichtigkeit in letzter Zeit eher zu- als abgenommen hat. Damit werden Aufgaben beschrieben, die Sorg-Barth (2000, S. 88) dem "klassischen Weiterbildner" zuschreibt.

Fuhr (1991) versteht Erwachsenenbildung als "Unterstützung von Lernprozessen durch öffentliche Institutionen" (ebd., S. 116) und zählt als Aufgaben eines Erwachsenenbildners die **Beratung, Organisation und Leitung** von Veranstaltungen auf. Ziel ist dabei immer die "Inszenierung von bildenden Begegnungen" (ebd., S. 137)¹⁰³.

Beratung (vgl. Tabelle 8) verfolgt das Ziel, einen Ratsuchenden so zu unterstützen, dass er fähig wird, aus eigener Kraft sein Problem zu lösen (Schwarzer & Buchwald, 2001, S. 567).

¹⁰² Ähnlich auch Arnold (2003), der sich stark am Weiterbildungszyklus orientiert: Bedarfsanalyse, Konzeption, Planung, Vorbereitung, Organisation, Durchführung, Erfolgskontrolle, Beratung von Personalentwicklungsmassnahmen, Evaluation, Controlling etc..

¹⁰³ Bezogen auf die Kompetenzebene kann von Beratungs-, Organisationskompetenz und didaktischer Kompetenz gesprochen werden.

Tabelle 8: Handlungsformen und Kompetenzen (i.A.a. Fuhr, 1991, S. 116ff.)

Handlungsformen	Kompetenzen
Unterrichten: <ul style="list-style-type: none"> – Übermittlung von Wissen – Ausbildung von Fertigkeiten – Reflexion von Wissen oder Meinungen – Klärung von Motiven 	Fachkompetenz (Vermittlungswissen) Didaktische Kompetenz (planen, durchführen, nachbearbeiten von Veranstaltungen; Analyse von Inhalten, zeitliche Einteilung, Umgang mit Medien/Hilfsmitteln, Erarbeitung/Auswertung von Lernzielkontrollen und "erwachsenenbildnerisches Handeln")
Beraten: <ul style="list-style-type: none"> – Individualisierte Form der Lernhilfe – Klärung der Motivlage – Hilfe bei der Wahl einer Weiterbildungsmaßnahme – Hilfe bei Lernschwierigkeiten – Fachberatung 	Fachkompetenz (Vermittlungswissen, d.h. Wissen über den Gegenstand der Beratung) Beratungskompetenz
Organisieren: <ul style="list-style-type: none"> – Planung und Entwicklung von Konzeptionen und Programmen – Koordination und Organisation von Programmen – Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien – Evaluation – Leitung einer Einrichtung – Rekrutierung von Mitarbeitern – Abstimmung mit Kollegen/Vorgesetzten¹⁰⁴ – Alltägliche Administration 	Makrodidaktische Kompetenz: Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> – zur Bestimmung der Themen der Lernhilfe – der Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmer – der Lernziele – der Veranstaltungsform – der Erstellung von Veranstaltungskonzepten – der Erstellung von Veranstaltungsmaterialien Organisationskompetenz: "Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> – zur Formulierung des Organisationszwecks – zur Festlegung und Veränderung der Organisationsstruktur – zur Festlegung der Rechtsform und zum Umgang mit dieser – zur Beschaffung und Verwaltung finanzieller Mittel – zur Zusammenarbeit mit anderen Institutionen – zur Einstellung und Führung des Personals – zur Bereitstellung von Räumen, Geräten und Medien" (ebd., S. 141)

¹⁰⁴ Diese Aufgabe gehört zum pädagogischen Handeln, wenn der "Bereitstellung von Lernhilfen" dient.

Beratung erfolgt damit in sozialer Interaktion, ist Hilfe zur Selbsthilfe und kann vor, während oder nach einer (Weiter-)Bildungsmassnahme erfolgen (ebd., S. 568).

Organisation bezeichnet die Schaffung des organisatorischen Rahmens, damit Erwachsenenbildung stattfinden kann. Dies beinhaltet einerseits die Planung und Organisation der eigentlichen Weiterbildungsmassnahme und andererseits die Rahmenbedingungen rund um die Massnahme.

Die Organisation der Weiterbildungsmassnahme beginnt nach Schmiel & Sommer (1991, S. 79) mit der Auswahl einer gesamtverantwortlichen Person, die sich mit der Festlegung der Thematik, der Zielgruppe, den Lernzielen und Auswahlkriterien für die Teilnahme (Teilnehmerheterogenität), der Gesamtdauer der Massnahme, dem Durchführungsort, der Veranstaltungsform, der Finanzierung und dem Abschluss (Zertifikat, Kursbestätigung) befasst. Unter **Leitung von Veranstaltungen** versteht Fuhr das **Unterrichten**.

Während Fuhr (1991) die Beraterkompetenzen nicht konkretisiert, gehen Schwarzer & Buchwald (2001, S. 574) davon aus, dass Berater Offenheit für die Probleme anderer mitbringen, über Expertenwissen und damit auch über reichhaltige Berufserfahrung verfügen, sich in wissenschaftlich fundierten Methoden, Konzepten und Theorien auskennen, Probleme analysieren, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge erkennen, Ratschläge in geeigneter Form erteilen und Interventionen durchführen können sollten.

Sattelberger (1996, S. 250) definiert aus personalwirtschaftlicher Perspektive für Weiterbildner drei Rollen: Jene des Coaches, des Produktentwicklers, des Marketer, also jene Person, die Kunden- und Teilnehmerbedürfnisse erahnt, Optionen ausbalanciert und Innovationen fördert (Sattelberger, 1996, S. 248ff.)¹⁰⁵. So sollen "eine anforderungsorientierte Qualifizierung und Entwicklung von Individuen und Teams zur Bewältigung unternehmensrelevanter, strategischer Herausforderungen" und damit "strategische Personalentwicklung" erreicht werden (ebd., S. 30). Nach Stiefel (1996, S. 134f.) verfügt ein Weiterbildner über Persönlichkeit, Unternehmenswissen und strategisches Wissen, fachliche Kompetenz als Entwickler, Veränderer; er verkörpert die Soll-Kultur des Unternehmens auch in ihren Handlungen (Vor-

¹⁰⁵ Wie Becker verwenden Stiefel und Sattelberger nicht den Begriff Weiterbildner, sondern halten sich an den aus personalwirtschaftlichen bzw. betriebswirtschaftlichen Sicht geläufigen Begriff des Personalentwicklers. Mit Blick auf die Aufgabenzuschreibung wird allerdings klar, dass ein Teil der Aufgaben eines Personalentwicklers jenen des Weiterbildners entspricht. Eine Ausnahme bildet die Rolle des Team-Managers, der die Funktion des strategischen Managements von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung einnimmt und in der Auflistung der Aufgaben des Weiterbildners deshalb unerwähnt blieb.

bild), ist fähig, Entwicklungsarbeit an der Strategieumsetzung auszurichten und gleichzeitig Bedingungen für lern- und entwicklungsförderndes Verhalten zu schaffen und kann abschliessend öfter mal zu seinem Auftraggeber Nein sagen.

3.4.1 Beratungs- und Coachingverständnis

In der Literatur sind verschiedene therapeutisch-beraterische Ansätze anzutreffen, die in dieser Arbeit nicht ausgeführt werden. Im Folgenden sollen lediglich exemplarisch der personenzentrierte Ansatz und der Selbstmanagement-Ansatz kurz vorgestellt werden:

Nach dem humanistischen Ansatz der von Carl Rogers (1974) entwickelten Gesprächspsychotherapie wird im **personenzentrierten Konzept** davon ausgegangen, dass gewisse Bedingungen den therapeutisch-beraterischen Prozess positiv beeinflussen. Die personenzentrierte Haltung, die Echtheit des Therapeuten, das empathische Verstehen, die Wertschätzung und Anteilnahme fördern eine vertrauensvolle Gesprächssituation und ermöglichen eine die Person und ihre subjektive Realität erfassende und akzeptierende Beratung.

Der **Selbstmanagement-Ansatz** von Kanfer & Schefft (1988) sowie Kanfer et al. (1996) ist - im Gegensatz zu Rogers Ansatz - ein aus dem **kognitiv-verhaltenstherapeutischen** Bereich stammendes Konzept, das auf den folgenden fünf Säulen basiert:

- Menschenbild und philosophische Hintergrundannahmen
- Generelle Haltung des Beraters/Therapeuten
- Enge Verbindung zur empirischen Grundlagenforschung
- 7-Phasen-Problemlösemodell (siehe Anhang R)
- Allgemeine Selbst-Management-Fertigkeiten

Bezüglich der **Rollenthematik**, die für diese Arbeit von Interesse ist, wird an dieser Stelle auf die generelle Haltung eines Beraters eingegangen. Auf der Beziehungsebene geht es primär darum, empathisches Verstehen, Respekt und Neutralität zu signalisieren und die Grundvoraussetzungen für die Arbeit an der Veränderung aufzubauen. Damit liegen beide Ansätze nahe beieinander.

Zudem geht es nach Kanfer et al. (1996) als Berater nicht darum, eine Expertenhaltung einzunehmen, bei der der Berater zu wissen glaubt, was für den Klienten gut sei. Vielmehr wird es im weiteren Verlauf der Beratung darum gehen, dem Klienten ein Maximum an Selbstbestimmung, Verantwortung und Mitentscheidung zuzugestehen. Auf der Inhaltsebene wird auf das 7-phasige Problemlösemodell hingewiesen.

Zu berücksichtigen ist in Bezug auf die vorliegende Arbeit, dass sich die Rahmenbedingungen des Weiterbildners deutlich von jenen eines Therapeuten unterscheiden. So ist das Setting oftmals unterschiedlich, da in einem Seminar viele Interventionen stattfinden und vielleicht auch keine Einzelberatung stattfinden kann. Zusätzlich kommt der Gruppenaspekt hinzu. Kann ein Weiterbildner ein Einzelcoaching durchführen, so nähern sich die Bedingungen denen eines Therapeuten. Fragestellungen, angewandte Methoden und zeitlicher Rahmen dürften aber variieren.

3.4.1.1 Weiterbildner als Berater

Wurden früher Berater als "reine" **Fachexperten** angesehen, die durch ihr fachliches, betriebswirtschaftlich-technisch ausgerichtetes Know-how Unternehmensprobleme von aussen durch Inputs lösen konnten, so zeichnet sich ab den 1980er Jahren ein Wandel ab (vgl. Hartz, 2002). Durch die zunehmende Komplexitätssteigerung der organisationalen Praxis und die damit einhergehende Orientierung an systemischen Unternehmensansätzen haben sich die Perspektiven und damit auch die Rollen verändert¹⁰⁶. Wurde anfangs die Sichtweise vertreten, dass (nur) ein von ausserhalb der Unternehmung kommender Experte Veränderungen initiieren und organisieren kann, trat mit der subjektivierten Organisation (ebd., 221) eine Stärkung des einzelnen Mitarbeitenden, der Eigenständigkeit und Einzigartigkeit des Systems ein, was nach Hartz in Richtung einer Pädagogisierung der Beraterrolle wies. Zudem wurde Veränderung als systemeigenes Produkt der Organisation verstanden. Dieser Perspektivenwechsel blieb für beratende Personen und ihre Rolle nicht ohne Folgen: Becker & Rother (1998, S. 14) unterteilen einerseits die **Art der Beratung** in Prozess- oder Fachberatung, andererseits das **Beraterverhalten** in direktives oder non-direktives, womit eine 2x2-Matrix mit den Ausprä-

¹⁰⁶ Bezüglich der Diskrepanz zwischen systemtheoretischer Ausrichtung und der gleichzeitigen Aufwertung der Subjektivität verweist Kade (1994) darauf, dass die Aneignung (von Wissen) von individuell spezifischem und biografisch Festgelegtem und von Erfahrungszusammenhängen abhängt, auf die die Umwelt keine Zugriffsmöglichkeiten hat. Kade orientiert sich damit am Individuum, während systemtheoretische Organisationstheorien dem System den Vorzug geben. Beide Ansichten sind einseitig: Aneignung findet immer in Interaktion mit einer sozialen Umwelt statt (vgl. situierte Kognition) und das Individuum ist Ausgangspunkt einer Veränderung, die sich durch Übertragung bzw. Ausdehnung auf andere Organisationsmitglieder ausdehnt. Demgegenüber weiten Harney & Hartz (2001, S. 149) den Aneignungsbegriff von Kade aus, indem sie davon ausgehen, dass sich "Aneignung innerhalb eines Betriebs [...] über Arbeit und mentale Mitgliedschaft" vollzieht. Arbeit bezeichnet hier den an eine Person "gebundenen Besitzcharakter von Arbeitsvollzügen" (ebd., S. 152), während "mentale Mitgliedschaft" auf die eigene Bedeutung im organisatorischen Prozess verweist - sozusagen das "Me" nach Mead im spezifischen Kontext des Betriebs, im organisatorischen Prozess.

gungen Berater als Fachexperte, Berater als Problemlöser, Berater als Prozessbegleiter und Berater als Coach/Moderator entsteht (vgl. Tabelle 9)¹⁰⁷.

Tabelle 9: Vier-Felder-Tafel der Beratung (i.A.a. Becker et al., 1998, S. 14)

		Art der Beratung	
		Prozessberatung	Fachberatung
Beraterverhalten	direktiv	Problemlöser/Realisator¹⁰⁸	Fachexperte
	non-direktiv	Prozessbegleiter¹⁰⁹	Moderator/Coach

Der **Fachberater** (und Berater im alten Verständnis), der über hohe Fach- und Methodenkompetenz verfügen sollte, zeichnet sich durch ein direktives Verhalten im Sinne einer Fachberatung aus. Erwartet wird von ihm, dass ein Wissenstransfer zum Klienten hin stattfindet.

Demgegenüber zeichnet sich der **Problemlöser** oder Realisator dadurch aus, dass er am Ende des Beratungsprozesses durch seine Aktivitäts- und Handlungskompetenz eine Lösung für den Kunden zustande bringt.

Der **Prozessbegleiter** versucht mittels sozialer und kommunikativer Kompetenzen den Akteuren während ihres Problemlösungs- und Veränderungsprozesses beizustehen, blinde Flecken aufzudecken und beratend, aber nicht dirigierend, den gesamten Prozess zu begleiten.

¹⁰⁷ Dellori (2002) kommt aufgrund ihrer Studien, die sie basierend auf zehn Interviews mit Personalentwicklern unterschiedlichster Unternehmungen durchgeführt hat, zum Schluss, dass bezüglich Supervision zwei zu differenzierende Deutungsmuster auszumachen sind. Das amerikanische Modell, das "neben Hilfs- und Unterstützungsfunktionen auch Kontrolle und Anleitung einschliesst" (ebd., S. 36), keinen klar festgeschriebenen Ablauf kennt und Reflexion und praktische Umsetzung vereint. Das deutsche Modell hingegen unterstreicht die Wichtigkeit des Reflexionsprozesses und Problemlösungen werden vom Supervisor nicht angeboten, sondern müssen vom Supervisanden selbst erarbeitet werden. Der Supervisor ist Supervisionsexperte, nicht aber Fachexperte im Bereich, in dem der Supervisand Rat benötigt. Eine ähnliche Ausrichtung wäre auch für den Bereich Coaching denkbar.

¹⁰⁸ Ellebracht et al. (2003, S. 27) nennen diesen Typ Expertenberater, d.h. dem Berater wird ein Problemfall übergeben und dieser übernimmt dann die Aufgabe, einen Lösungsvorschlag auszuarbeiten und danach eventuell umzusetzen.

¹⁰⁹ Ellebracht et al. (2003, S. 27) nennen diesen Typ Prozessberater, d.h. ein Problemfall wird vom Kunden in Zusammenarbeit mit dem Berater gelöst. Dabei versteht sich der Prozessberater als Prozessbegleiter und -unterstützer.

Der **Coach und Moderator** wirkt vor allem auf der Fachberatungsschiene und benötigt hohe personale Kompetenzen, die er mittels eines partizipativen Beraterverhaltens einsetzt (beispielsweise mittels Intervision)¹¹⁰.

Sattelberger (1989, S. 36) definiert im Zusammenhang mit Personalentwicklung (PE) für das Coaching folgende Qualifikationen:

- "Kenntnis der Philosophie, der strategischen Orientierungen und Qualifikationen, sowie der Instrumente der PE
- Kenntnis des Bildes vom zukünftigen Mitarbeiter
- Beschränkung der formalen Autorität (Positionsmacht), gesteigerte persönliche Autorität
- Höhere sensitive und diagnostische Fähigkeiten zum Assessment von Potential
- Breites Verhaltens- und Beeinflussungsspektrum
- Rollenklärung und Commitment für Coach-, Berater- und Helferrolle
- Umgehen mit Aspekten des Privatlebens des Mitarbeiters
- Verhandlungsgeschick
- Fokus auf Verhalten und nicht auf "Person"
- Fähigkeit zu Self-Assessment
- Feedback geben".

Je nach Beratungsauftrag, Kontext sowie intra- und interindividuellen Unterschieden wird sich vermutlich im konkreten Fall eine bestimmte Beraterrolle eher eignen als eine andere. Ausserdem ist nicht auszuschliessen, dass innerhalb eines (umfangreicheren) Beratungsauftrages unterschiedliche Rollen eingenommen werden müssen, die unter Umständen von verschiedenen Personen wahrzunehmen sind (Beraterteam).

In der Aus- und Weiterbildung wird Beratung durch unterschiedliche Personen angeboten: So informiert der **Seminaradministrator** über Weiterbildungsangebote, Auswahl- bzw. Anmeldeprozedere, der Programmverantwortliche berät Interessierte vor allem hinsichtlich

¹¹⁰ Ellebracht et al. (2003, S. 28) situieren die Rolle des Moderators zwischen direktivem und non-direktivem Verhalten.

inhaltlicher Fragen und Anforderungen und führt Coachings¹¹¹ durch, der Personalentwickler/Weiterbildner schlägt einem Interessierten meist aufgrund einer neuen Aufgabenstellung (beispielsweise Beförderung zum Teamleiter) eine Weiterbildung vor oder legt einem Mitarbeitenden aufgrund betrieblicher Notwendigkeit den Besuch eines Kurses nahe. Aufgrund dieser Kurzbeschreibung, die nicht repräsentativ ist und damit je nach Unternehmen auch ganz anders ausfallen könnte, können einige Aufgaben identifiziert werden (vgl. nachfolgendes Kapitel).

3.4.1.2 Aufgaben und Rollen betrieblicher Weiterbildner

Grundsätzlich ist mit Schick & Wittwer (1992, S. 11ff.) davon auszugehen (vgl. Tabelle 10), dass je nach Unternehmenssituation (Pionier- und Aufbauphase, Differenzierungsphase, Integrationsphase), unterschiedliche Weiterbildungsarbeiten ("Macher" von Weiterbildung, "Ermöglicher"; Prozessberater und Bildungsmanager) anstehen, diese aber nicht nur von der Unternehmenssituation determiniert werden. Andere Faktoren wie Unternehmensgrösse, Branche, konjunkturelle Schwankungen und Unternehmenskultur sind ebenso entscheidend. Was die Namensgebung der in der Weiterbildung tätigen Personen angeht, so kann verzeichnet werden, dass hie und da eigenständige und durch die Unternehmenskultur gewachsene Bezeichnungen für Aufgaben, Rollen und Funktionen anzutreffen sind, auf die hier nicht im Detail eingegangen werden kann. Vielmehr soll an dieser Stelle aufgrund bekannter Studien eine überblicksmässige Einführung geleistet werden.

¹¹¹ Nach Schwarzer & Buchwald (2001, S. 582) stellt Coaching eine spezielle Form der Beratung dar und betrifft "eine individualisierte Form der Managementberatung von Führungskräften", die individuell oder in einer Gruppe erfolgen kann (vgl. Anhang N).

Tabelle 10: Bezeichnung und Rollen von Weiterbildnern über die Zeit hinweg (Auswahl)

Autor	Vorbemerkung	Einteilung	Hinweis
Schick & Wittwer (1992)	Die Autoren orientieren sich vereinfachend nach dem Lebenszyklus eines Unternehmens (Pionier-, Differenzierungs- und Integrationsphase)	<u>Pionierphase:</u> Pionier <u>Differenzierungsphase:</u> Bildungsreferent Trainer Sachbearbeiter Weiterbildungsleiter <u>Integrationsphase:</u> Berater	Theoretischer Ansatz

Basierend auf der Datengrundlage von 574 Stellenanzeigen konnte Sorg-Barth (2000) die zehn häufigst genannten Aufgaben ermitteln. Es sind dies die **Konzeption** von Weiterbildungsmassnahmen (20% der Nennungen), die **Durchführung** der Weiterbildungsmassnahme (16%), die **Umsetzung** von Personalentwicklungsmassnahmen (10%) und die Durchführung von Führungskräfte- und Verhaltenstrainings (10%)¹¹². Bezogen auf die Aufgabenschwerpunkte Vertriebs- und Verkaufstraining, Personalbetreuung, Bedarfsanalyse, Potentialanalyse, (Weiterbildungs-)Beratung und Berufsausbildung ergeben sich nach Sorg-Barth (2000, S. 170) in den Stellenanzeigen deutliche Unterschiede. So werden von Trainern nur in 57% der Fälle Vertriebs- und Verkaufstrainings gefordert, während dieser Anteil beim Schulungsreferent 91% beträgt. Die Durchführung von Bedarfsanalysen wird in 75,0% der Fälle von einem Leiter Personal- und Organisationsentwicklung gefordert, von einem Aus- und Weiterbildungsreferenten hingegen nur in 43%. In der nicht repräsentativen Studie von Sorg-Barth zeigte sich, dass die Aufgabenschwerpunkte der betrieblichen Weiterbildner bei der Konzep-

¹¹² Es folgen die Durchführung von Vertriebs- und Verkaufstrainings (6%), Personalbetreuung (5%), Weiterbildungsbedarfsanalyse (5%), Potentialanalyse (4%), (Weiterbildungs-)Beratung (4%), Betreuung der internen Berufsausbildung (3%) und sonstige Aufgaben (17%). Die Einteilung von Sorg-Barth erscheint nicht ganz nachvollziehbar, da mit der oben genannten Durchführung der Weiterbildungsmassnahme (16%) und der Durchführung von Führungskräfte- und Verhaltenstrainings (10%) insgesamt drei Nennungen mit einem Gesamtwert von 32% der Durchführung zugerechnet werden können und die Abgrenzung somit vor allem inhaltlicher, nicht aber aufgabenspezifischer Art ist.

tion und Organisation von Persönlichkeits- und Weiterbildungsmaßnahmen liegen¹¹³. Grundsätzlich sieht die Autorin einen Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von spezifischen Stellenbezeichnungen und der Vielfalt an Aufgaben- und Kompetenzprofilen, die aus den Stellenbeschreibungen hervorgehen (ebd., S. 184).

Becker (2002a) wählt einen anderen Zugang (vgl. Tabelle 11): Er nennt Aufgaben und Rollen die unternehmensseitig an **Personalentwickler** herangetragen werden und kontrastiert diese mit den von den Personalentwicklern selbst wahrgenommenen Aufgaben und Rollen. Da in der Praxis relativ viele Aufgabenüberschneidungen zwischen Personalentwickler und Weiterbildner denkbar sind, sollen die Ausführungen Beckers als Grundlage für nachfolgende Gedanken dienen¹¹⁴. Wird Beckers Ansatz auf die Funktion des Weiterbildners übertragen und mit dem betrieblichen **Weiterbildungsablauf** (Weiterbildungszyklus) verbunden, so könnte folgendes Bild entstehen:

¹¹³ Die Aussage ist mit Vorsicht zu interpretieren, da bei der nicht repräsentativen postalischen Befragung nur 52 Personen teilgenommen haben und sich davon nur gerade drei als Trainer bezeichneten (Sorg-Barth, 2000, S. 189; 196; 201).

¹¹⁴ Im konkreten Fall wurden diejenigen Aufgaben weggelassen, die Assessment, Beurteilungs- und Förderkonzepte für Führungskräfte bzw. deren Mitarbeiter beinhalten.

Tabelle 11: Rollen und Aufgaben Fremd- und Selbstbild (i.A.a Becker, 2002a, S. 479ff.)

Thema	Fremdbild (Aufgabe; - Rolle)	Selbstbild (Aufgabe; - Rolle)
Bedarfsanalyse	Aufnahme von Bedürfnissen der Linie sowie Vorgaben des Managements - <i>Organisator</i>	Aufnahme und Beratung bei der Erstellung von Bedarfsanalysen - <i>Berater</i> - <i>Methodenspezialist</i> - <i>Organisator</i> - <i>Analytiker</i>
Entscheidung	Entscheidung über "Lernstrategie" und Ausrichtung durch das Management oder Einzelpersonen - <i>Strategie</i> - <i>Promoter</i>	Kalkulation und Budgetierung von Weiterbildungsmaßnahmen, Vorarbeiten zur Entscheidungsfindung durch das Management etc. - <i>Betriebswirt</i> - <i>Koordinator/Organisator</i> - <i>"Verkäufer" und Informant</i>
Auswahlverfahren Teilnehmer und Themen	Auswahl von Teilnehmern sicherstellen - <i>Koordinator</i> - <i>Organisator</i>	Auswahl von Teilnehmern und Themen sicherstellen - <i>Methodenspezialist</i> - <i>Konzeptionist</i> - <i>Koordinator</i> - <i>Informant</i> - <i>Berater</i>
Vorbereitung		Erstellung der Konzeption für die Massnahme - <i>Konzeptionist</i> - <i>Koordinator</i> Administrative Organisation wie Raum, Medien, Unterlagen - <i>Planer</i> - <i>Koordinator/Organisator</i>
Durchführung	Massnahme koordinieren und umsetzen - <i>Koordinator</i> - <i>Organisator</i> - <i>Trainer</i>	Massnahme planen, gestalten realisieren - <i>Konzeptionist</i> - <i>Motivator/Innovator</i> - <i>Moderator</i> Effektive und effiziente Massnahme umsetzen - <i>Trainer</i> - <i>Unterstützer</i>
Transfer	Beratung bei der Transfersicherung von Massnahmen - <i>Berater und "Kümmerer"</i> ¹¹⁵	Beratung bei der Transfersicherung von Massnahmen - <i>Berater</i>
Erfolgsmessung	Durchführung der Erfolgsmessung, Verbesserung - <i>Administrator</i>	Durchführung der Erfolgsmessung, Verbesserung - <i>Administrator</i> - <i>Konzeptionist</i>

3.4.1.3 Aufgaben und Tätigkeit betrieblicher Weiterbildner

Grundsätzlich steht die Tätigkeit betrieblicher Weiterbildner im Zeichen der **Zusammenarbeit**. In Absprache mit der Unternehmensleitung werden strategische Zielsetzungen der Weiterbildung definiert, unter Einbezug der Führungskräfte, verschiedener Fachabteilungen und einer allfälligen Personalverwaltung, die Personalentwicklung zu ihren Aufgaben zählt Trainingsbedarfe erhoben und als mögliche Zielsetzung der Weiterbildungsarbeit geprüft. Anschliessend werden in Absprache mit den Beteiligten Priorisierungen vorgenommen und Trainingsinhalte definiert, die konzeptionell-planerisch umzusetzen und den jeweiligen Ziel-

¹¹⁵ Aus der Perspektive der Führungskraft (vgl. Becker, 2002, S. 481).

gruppen anzupassen sind. Aber auch während der Durchführung der Weiterbildungsmassnahme ist nicht nur eine Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden erforderlich, sondern es gilt auch deren Umfeld **vor** und **während** der Weiterbildungsmassnahme für die Transfersicherung zu sensibilisieren und den Transfer vorbereitend in die richtigen Bahnen zu lenken. Nach Abschluss der Weiterbildungsmassnahme geben Auswertungs- und Evaluationsgespräche Hinweise zur Verbesserung des Angebots und der neuerlichen Bedarfserhebung.

Ist Weiterbildungsarbeit mit Personalentwicklung in Einklang zu bringen, so besteht die Tätigkeit der Weiterbildner darin, Unternehmens-, Mitarbeiter- und Fachbereichsinteressen in Übereinstimmung zu bringen und "ein professionelles Management der Lern- und Veränderungsprozesse in Unternehmen" zu gewährleisten (vgl. Becker, 2002a, S. 465).

Eine andere Aufgabe stellt hingegen die allfällige Rekrutierung und Betreuung externer Trainer für die Durchführung einer Weiterbildungsmassnahme oder die Auswahl und Begleitung einer Fachperson aus der Organisation als Fachreferent (vgl. Howe, 2005, S. 5) dar.

Mit Faulstich (1998, S. 223) kann von den Tätigkeitsschwerpunkten Planen/Leiten, Lehren und Beraten ausgegangen werden, die zum Ablauf der betrieblichen Weiterbildung in Beziehung gesetzt und je nach Situation innerhalb der betrieblichen Weiterbildungsabteilung mit Organisation/Management ergänzt werden können. Ähnlich argumentiert auch Sorg-Barth (2000), wobei sie zusätzlich zwischen klassischen und innovativen betrieblichen Weiterbildnern unterscheidet:

Der **klassische betriebliche Weiterbildner** (vgl. Tabelle 12) bewältigt als **Planer, Entwickler** und **Organisator** Aufgaben wie Bedarfsanalyse, Konzepterstellung der Massnahme, Organisation und Administration, Management- und Leitungsaufgaben, Bereitstellung und Ausstattung geeigneter Räume, Auswahl und Einkauf externer Beratungs- und Trainerleistungen sowie Werbung und Kommunikation. Als Dozent und Trainer zeichnet er für die konkrete Umsetzung der entwickelten Weiterbildungsmassnahme verantwortlich, als Berater und Prozessbegleiter gilt es schwerpunktmässig Lernprozesse und Projekte zu begleiten. Als Kontrolleur hingegen bemüht er sich um die Erarbeitung von Evaluations- und Transfermassnahmen sowie deren Auswertung oder die Kontrolle externer und interner Trainer und Referenten und damit das Kosten- und Qualitätsmanagement im Vordergrund (Sorg-Barth, 2000, S. 88f.).

Innovative betriebliche Weiterbildner (ebd., S. 98) übernehmen in Hinblick auf ihre "Service-Orientierung" die Rolle des **Bildungsunternehmers**, was Aufgaben der Vermarktung, der Buchführung, der Organisation und Administration (inkl. Controlling) beinhaltet (vgl. Tabelle 12). Als Berater am Lernarbeitsplatz werden Unterstützungs- und Beratungsleistun-

gen für Führungskräfte in der Organisation angeboten und selbstgesteuerte bzw. selbstorganisierte Lernprozesse der Mitarbeitenden am Arbeitsplatz organisiert, konzipiert und unterstützt. Als Coach unterstützt der betriebliche Weiterbildner basierend auf einer humanistisch ausgerichteten Philosophie und unter Anwendung diverser Methoden (klientenzentrierte Gesprächsführung, NLP, Transaktionsanalyse, systemische Therapie etc.) Entwicklungsprozesse, während er als Innovationsmanager eine Klammerfunktion zwischen Individuum, Gruppe und System (Unternehmen) bildet und dadurch die Innovationsfähigkeit des Unternehmens unterstützt. Aufgaben des Change Agents sind vor allem die Prozessberatung, die Durchführung von Verhaltenstrainings und Organisationsberatung während beim Qualitätsmanager Fragen der Zertifizierung der Weiterbildung im Unternehmen oder das Qualitätsmanagement betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen im Vordergrund stehen.

Tabelle 12: Rolle und Aufgaben betrieblicher Weiterbildner (Sorg-Barth, 2000, S. 84ff.)

Funktion	Rolle	Aufgaben
Klassischer betrieblicher Weiterbildner	Planer und Entwickler	Analyse und Ermittlung des Bildungsbedarfs, Auswahl der Zielgruppe, Erstellung von Bildungskonzepten, Programmen und Schulungsunterlagen, Entwicklung und Bereitstellung von Personalentwicklungsinstrumenten, Initiierung von Projekten, Koordination unterschiedlicher Massnahmen
	Organisator	Sicherung organisatorischer Voraussetzungen, Verwaltung und Administration, Management- und Leitungsaufgaben, Bereitstellung und Ausstattung geeigneter Räume, Unterstützung bei der Auswahl und Einstellung neuer Mitarbeitenden, Auswahl und Einkauf externer Beratungs- und Trainerleistungen sowie Werbung und Imagepflege.
	Dozent und Trainer	Trainingsdurchführung, Moderation, Vortrag, Diskussion, Lernerfolgskontrolle und Transfersicherung im Training, Einsatz von Lehr- und Lernmethoden, Referenten einführen und evtl. während der Weiterbildungsmaßnahme kontrollieren, Lern- und Gruppenprozesse erkennen und steuern
	Berater und Prozessbegleiter	Begleitung von Lernprozessen, Lernberatung
	Kontrollleur	Erarbeitung von Evaluations- und Transfersicherungsmaßnahmen, Einsatz von Lehrgangskontroll- bzw. Beurteilungsbögen, Kontrolle der internen und externen Trainer, Referenten und Berater, Auswertung der Schulungsunterlagen, Nutzen- und Kostenanalyse, Fortschreibung des Bildungsbedarfs
Innovativer betrieblicher Weiterbildner	Bildungsunternehmer	Vermarktung des Angebots, Konzeption und Organisation bedarfs- und problemorientierter Weiterbildungsmaßnahmen
	Berater am Lernplatz	Unterstützung und Beratung von Führungskräften inkl. Übernahme der Moderation von Lern- und Arbeitsprozessen, Organisation, Konzeption und Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse der Mitarbeiter am Arbeitsplatz
	Coach	Beraten, Betreuen und Trainieren von Führungskräften und Mitarbeitenden
	Innovationsmanager	Vermittlung von Innovationsfähigkeit, Mitarbeit beim Entscheidungsprozess innovativer Projekte (OE-Projekte)
	Change Agent	Initiierung, Steuerung und Abstimmung autopoietische selbstreflexive Prozesse des lernenden Unternehmens im Sinne eines Prozessberaters, Verhaltenstrainers und Organisationsberaters
	Qualitätsmanager	Qualitätssicherer betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen, Unterstützung und Durchführung von Zertifizierungsprozessen

3.5 Selbst und Selbstkonzept

Jeder Mensch entwickelt subjektive Theorien¹¹⁶ über **sich selbst** und seine Umwelt. Dabei wird sich ein Individuum seiner selbst gewahr und macht es sich selbst zum Objekt (Dorsch, 1996, S. 697). Analog zu den Themen Lernen oder Transfer kann eine "Geschichte des Selbst" aufgerollt werden, die die unterschiedlichen Sichtweisen, Theorien und Ansätze über die Zeit hinweg betrachtet. Dies wurde an anderer Stelle schon geleistet (vgl. u.a. Hannover, Pöhlmann & Springer, 2004), so dass hier einige wenige Aspekte genügen.

¹¹⁶ Hof (2001, S. 19) versteht den Begriff subjektive Theorie "als Sammelbezeichnung für naive Verhaltenstheorien, implizite Theorien, subjektives Wissen, Deutungsmuster und Überzeugungen" (vgl. Kapitel 7.1).

Im Gegensatz zu früheren persönlichkeitspsychologischen Vorstellungen, die das Selbst (oder Selbstkonzept) als Persönlichkeitsdisposition verstanden (vgl. zusammengefasst Heckhausen, 1989) kann das **Selbstkonzept** nach Asendorpf (1999) als "subjektive Wahrnehmung der eigenen Person" beschrieben, dem "deklarativen Wissen" (ebd., S. 73) zugeordnet und "als aktiv" und "verhaltensleitend" (Heckhausen, 1989, S. 494) verstanden werden. Es konstituiert sich durch den Vergleich mit anderen und durch Selbstbeobachtung (Schiersmann, 1990). Es ist "der dispositionale Anteil des Mich" und "besteht aus universellem und individualtypischem Wissen über die eigene Person" (Asendorpf, 1999, S. 232). Darüber, wie genau das Selbstkonzept im Gedächtnis repräsentiert wird, liegen unterschiedliche Ansichten vor (Netzwerk, hierarchische Eigenschaftsstruktur, Selbstschemata etc., vgl. Heckhausen, 1989). Zudem lassen sich verschiedene Arten wie tatsächliches, mögliches, erhofftes oder reales Selbst, ideales Selbst und Sollte-Selbst (ebd., S. 494) unterscheiden.

Neisser (1988) entwickelte eine **Taxonomie des Selbst**, die die Formen "ökologisches Selbst" (Selbst-Fremd-Unterscheidung im Zusammenhang mit der Umwelt), "interpersonales Selbst" (Selbst-Fremd-Koordination), "erweitertes Selbst" (Einbezug persönlicher Erinnerungen), "privates Selbst" (Anerkennung individueller Unterschiede) und "konzeptionelles Selbst" (Netzwerke subjektiver Theorien über soziale Rollen, interne Zustände oder Unterscheidungsmerkmale zu anderen Personen) unterscheidet (vgl. Kuhl, 2001, S. 716ff.). Das Selbstkonzept ist zudem eine Theorie im Sinne eines Netzwerkes, also ein einheitliches System mit Komponenten wie Rollentheorien, interne Modelle und Eigenschaftsbeschreibungen (ebd., S. 725).

Heute versucht die Selbstkonzept-Forschung vermehrt Inhalte des Selbstwissens und Verarbeitungsprozesse selbstbezogener Informationen miteinander zu verbinden (vgl. ausführlich bei Hannover, Pöhlmann & Springer, 2004). James (1891) hatte dazu die Unterscheidung zwischen "I" oder "Self as Knower" (Subjektself) und "Me" bzw. "Self as Known" (Objektself) eingeführt, an die Hannover et al. (2004, S. 321) anknüpfen und dabei "Self as Knower" mit den kognitiven Prozessen (prozedurales Selbstwissen), "Self as Known" mit Inhalten (deklarativem Selbstwissen), auf die sich die Prozesse beziehen, verbinden, womit sie sich von Asendorpf unterscheiden (vgl. Tabelle 13)¹¹⁷. Eine andere Richtung, jene des symboli-

¹¹⁷ Aus sozialkognitiver Perspektive wird angenommen, dass der gesamte Informationsverarbeitungsprozess durch bestehende Wissensrepräsentationen mit beeinflusst wird. Bezogen auf das Selbst ist ebenso von Gedächtnisrepräsentationen auszugehen, die aber selbstbezogene Informationen beinhalten. Da im Sinne einer kognitivistischen Perspektive davon auszugehen ist, dass interindividuelle Unterschiede der Wissensrepräsentationen

schen Interaktionismus, vertritt hingegen die Meinung, dass das Selbst sich als reflektierte Bewertung der Anderen also sozusagen "durch den Spiegel des anderen Menschen" manifestiert (Mead, 1934; Cooley, 1902) und damit wesentlich durch soziale Interaktion mit anderen geformt wird. Einen dritten Aspekt erkennen Hannover et al. (2004, S. 339ff.) in den **exekutiven Funktionen** des Selbst, die das Selbst in die Lage versetzen, volitional zu handeln (vgl. Kapitel 5.4.1).

Tabelle 13: Aspekte des Selbst (i.A.a. Hannover et al., 2004)

Autor	Ansicht über Selbst
James (1891)	"Self as Knower" "Self as Known" Reflexive Bewusstheit des Seins
Cooley (1902) Mead (1934)	"Looking glass self" "Reflected appraisal" Selbst als interpersonales Wesen
Hannover et al. (2004)	"Reflexive Bewusstheit des Selbst" "Selbst als interpersonales Wesen" "Exekutive Funktionen des Selbst"

Nach Gries (2004, S. 49) kann zwischen kognitivem Selbstbild, das Eigenschaften und Fähigkeiten, die sich das Individuum selbst zuschreibt, konativem Selbstbild, also die Handlungsmöglichkeiten des Individuums sowie dem affektiven Selbstbild als Selbstwertgefühl, das aus der Bewertung kognitiver und konativer Elemente des Selbstbildes unterschieden werden. Diese stehen in ständiger Wechselbeziehung zueinander und werden durch Erfahrungen, Situationen etc. mitgeformt.

Rollenbezeichnungen sind nach Busch & Mayer (2002, S. 59) häufig **Teil des Selbstkonzepts**. Im Gegensatz zum **Selbstkonzept** bezeichnet Selbstdarstellung den "Versuch, den Eindruck anderer über einen selbst durch eigenes Verhalten zu beeinflussen" (ebd., S. 437).

vorliegen, sind auch interindividuelle Unterschiede des Selbstwissens zu erwarten. Zudem konnten situationale Aktivierungen von Aspekten des Selbst nachgewiesen werden, womit gleichzeitig erklärt werden kann, wie es möglich ist, dass Weiterbildner in einer Weiterbildungsmassnahme über ein "Selbst als Weiterbildner" und als Sportler über ein "Selbst als Sportler" verfügen (vgl. ausführlich Hannover et al., 2004, S. 323f.). In beiden Fällen wird ein anderes Selbstkonstrukt, bzw. ein Aspekt davon, aktiviert. Das letztaktivierte Selbst wird auch Arbeitsselbst genannt (Hannover et al., 2004).

Während demnach Rolle eher den Fokus auf die Aussensicht, also auf die "gesellschaftlichen Anforderungen an Positionen" legt, unterstreicht das Selbstkonzept "die Innensicht, aus der heraus die Betroffenen handeln" (Schiersmann, 1990, S. 31).

3.5.1 Berufliches Selbstverständnis von Weiterbildnern

Günther& Unseld (1990, S. 22) liessen sich von der Idee leiten, das "berufliche Selbstkonzept" von nebenberuflichen Kursleitern durch die Beschreibung ihrer Tätigkeit bzw. der mit ihr verbundenen **Aufgaben** darzustellen. Eine Orientierung anhand von Dimensionen der Aufgabenstellung ist ein Versuch, einerseits das Feld von einer objektiven Seite her zu betrachten und geht davon aus, dass die Befragten dieses "Schema" ebenfalls mindestens implizit verwenden und andererseits die Innensicht der Befragten durch ihre eigenen Ausformulierungen, Schwerpunktsetzungen oder Auslassungen bestimmter Aufgaben darzulegen (ebd., S. 8). Günther& Unseld vertreten ferner die Ansicht, dass die Innensicht durch Faktoren wie biographische Entwicklung, Grösse des Arbeitspensums und Stellenwert der Tätigkeit für die Weiterbildner mit beeinflusst wird und sich daher der "Grad der Bewusstheit und das Mass der Reflexion über die Relevanz dieser verschiedenen Dimension" (ebd., S. 8) unterscheidet. Zur Strukturierung der Aufgaben wurden von den Autoren folgende Dimensionen gewählt (ebd., S. 8ff.): die fachliche Dimension (inhaltliche Seite des Weiterbildungsprozesses), die methodisch-didaktische (Vermittlungsprozess), die kommunikative (Beziehungsebene im Lehr-Lernprozess), die personale (persönlichkeitsbildende und –verändernde Formen und Strukturen der Erwachsenenbildung), die institutionelle (Verhältnis zwischen Weiterbildnern und institutionellen Trägern) und die gesellschaftliche Dimension (Stellung der Weiterbildung in der Gesellschaft)¹¹⁸. Zudem wählten Günther& Unseld (1990, S. 9) ein Modell des Selbst- und Aufgabenverständnisses, das einerseits die Dimension der **Aufgabenstellung** und andererseits die Dimension der **Motive** beinhaltet. Dabei gehen sie von einem engen Zusammenhang zwischen Motiv und Selbstverständnis aus. Den Motiven werden zudem überdauernde Grundeinstellungen zugeordnet, wie beispielsweise soziale Verantwortung für die ältere Generation. Zu den Motiven zählen die Autoren inhaltlich-fachliche Motive, wirtschaftlich-finanzielle Motive, die Bereicherung der Persönlichkeit, Grundorientierungen und den Ausgleich zum Hauptberuf¹¹⁹. Es ist nicht davon auszugehen, dass ein einzelnes Motiv ausschlag-

¹¹⁸ Eine ähnliche Aufteilung nimmt Sorg-Barth (2000) für die Thematik Kompetenz vor (vgl. Kapitel 3.3.4.1).

¹¹⁹ 1988 fand eine schriftliche Befragung von 1238 nebenberuflichen Mitarbeitenden in der Erwachsenenbildung statt. 485 Fragebögen wurden ausgefüllt retourniert. Zusätzlich wurde mit sechs ausgewählten Kursleitern

gebend ist, vielmehr handelt es sich jeweils um ein "Bündel von Motiven (ebd., S. 26). Zwischen den beiden Dimensionen situieren die Autoren die Reflexivität, denn ohne ein gewisses Mass an Reflexion ist pädagogisches Handeln unmöglich¹²⁰. Die Antworten zeigen, dass für die Befragten die Sache im Vordergrund steht. Auch werden persönliche und soziale Bedürfnisse der Teilnehmenden stark gewichtet, wohingegen methodische Fragen weniger Gewicht beigemessen und der gesellschaftlichen sowie institutionellen Dimension eine untergeordnete Rolle zugeschrieben werden (ebd., S. 76). Die Befragten "verstehen sich in erster Linie von der Sache her" (ebd., S. 76). Müssen sie aber zwischen Fachmann, motivierendem Lernpartner oder Vermittlungsspezialisten wählen, so entscheiden sie sich mehrheitlich für den Lernpartner. Allgemein geht aus den Interviews hervor, dass sich die Befragten nicht gerne auf eine der Rollen festlegen lassen.

Schiersmann (1990) untersucht das berufliche Selbstverständnis freier Mitarbeitenden in der Weiterbildung, "deren Aufgaben in erster Linie in der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten und der Reflexion von Fähigkeiten und Einstellungen liegt" (ebd., S. 11). Die Autorin geht analog zu Günter & Unseld davon aus, dass das Selbstverständnis, also die "Innenperspektive einer von aussen beschreibbaren Aufgabe, bzw. die Art und Weise, wie die Aufgabe ausgefüllt wird" (ebd., S. 19), in Verbindung mit den Beweggründen, also den **Motiven** zur Ausübung der Tätigkeit zu sehen ist. Neben **Motiv** und **Aufgabenstellung** beeinflussen zudem die **Rollenanforderungen** (fremde und eigene) und das **Selbstkonzept** das berufliche Selbstverständnis eines Weiterbildners (vgl. Abbildung 10).

Betont wird von Schiersmann, dass **berufliches Selbstverständnis** ein alltagssprachlicher Begriff ist, von dem **keine** wissenschaftliche Definition vorliegt (ebd., S. 31). Es entsteht "aus der Wechselwirkung zwischen inhaltlichen Aufgabenstellungen und Rollenanforderungen einerseits und den individuellen Motiven und dem Selbstkonzept andererseits" (ebd., S. 31).

ein Interview durchgeführt. Die Repräsentativität der Ergebnisse wird von den Autoren mindestens teilweise in Frage gestellt (ebd., S. 29).

¹²⁰ Günther & Unseld verweisen auf die vier Reflexionsebenen nach Siebert (1983, S. 160ff.): Selbstreflexion, thematische Reflexion, psychosoziale Reflexion und gesellschaftliche Reflexion.

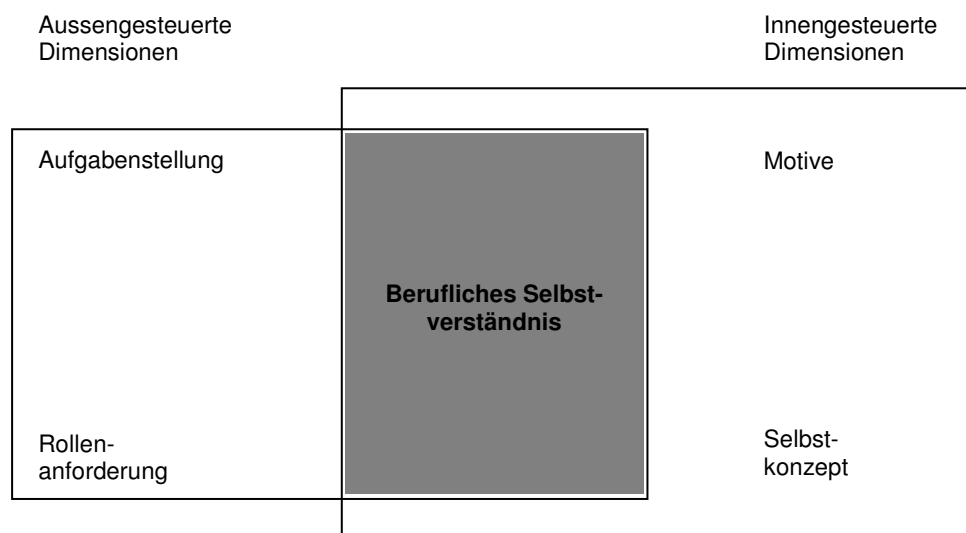


Abbildung 10: Berufliches Selbstverständnis (Schiersmann, 1990, S. 31)

Da nach Weisser (2002) nach wie vor feststeht, dass das Weiterbildungspersonal über unterschiedliche Ausbildungen verfügt und diese zudem nicht **ein** berufliches Selbstverständnis vermitteln, ist von einer eher "labilen Selbstdeutung" auszugehen, die einerseits von aktuellen Denkströmungen und andererseits durch die Weiterbildungseinrichtung, in der gearbeitet wird, stark geprägt wird. Weisser geht von mindestens drei idealtypischen Selbstverständnissen aus:

Ein **erwachsenenpädagogisches Selbstverständnis**, das sich am Bildungsbegriff und an pädagogischen Denkmustern orientiert;

ein **dienstleistungsorientiertes** Selbstverständnis, das sich marktwirtschaftlich orientiert und

ein an der sozialen Arbeit orientiertes Selbstverständnis, das in Richtung **therapeutisch-emanzipatorische** Massnahme auch die Selbstreflexion unterstreicht (ebd., S. 183).

Gerade weil Weiterbildner ganz unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen haben, ist zudem davon auszugehen, dass sich das professionelle Selbstverständnis "über pragmatische Gesichtspunkte, über Handlungsaspekte und im Kern über die Programmplanung als didaktisches Handeln" konstituiert (ebd., S. 185). **Selbstbezeichnungen** der Weiterbildenden dürften aufschlussreich sein, gäben sie doch ein mögliches Abbild des beruflichen Selbstbildes preis.

Im Gegensatz zu den vorangegangenen Autoren wählt Sorg-Barth (2000, S. 215) bei der Klärung der Frage nach dem professionellen Selbstverständnis der betrieblichen Weiterbildner einen **kompetenzorientierten** Ansatz. Erstens wurden betriebliche Weiterbildner gefragt,

welche Kernkompetenzen für das eigene berufliche Handeln als bedeutsam erscheinen"¹²¹, zweitens wurden folgende Fragen gestellt:

"Liegt Ihrem Handeln ein gewisser (berufs-)ethischer Grundsatz zugrunde?

Was kennzeichnet Ihrer Ansicht nach einen professionellen Weiterbildner?

Wie würden Sie Professionalität definieren?

Was verstehen Sie unter pädagogischer Kompetenz?" (ebd., S. 337).

Die Ergebnisse zeigten, dass das pädagogische Selbstverständnis als Fähigkeit ausgelegt wird, den Lernenden bestimmte Lerninhalte methodisch angepasst an deren Bedürfnissen, Lernfähigkeiten bzw. Lernverhalten und Situationen zu vermitteln (ebd., S. 229).

Für das **berufliche Selbstverständnis** kann für diese Arbeit davon ausgegangen werden, dass eine aussenorientierte Dimension durch die Aufgabenstellung und Rollenanforderungen, die durch den Auftraggeber (für externe Weiterbildner), durch das Unternehmen, Vorgesetzte, Kollegen (für betriebliche Weiterbildner) oder Kontaktpersonen der Weiterbildungsabteilung (für interne Referenten) definiert oder massgeblich bestimmt wird. Demgegenüber repräsentieren Motive und Selbstkonzept die Subjektseite, sind aber nicht komplett von äusseren Einflüssen abgeschirmt. So ist anzunehmen, dass Vorbilder (ehemalige Lehrer oder heutige Kollegen) das Selbstkonzept mit beeinflussen. Kompetenzen bilden eine Brücke zwischen Subjektbezogenheit und Anforderungen "von aussen" (vgl. Abbildung 11). Die Selbstbezeichnung kann zudem als personalisierter Ausdruck des beruflichen Selbstverständnisses gedeutet werden.

¹²¹ Als Antwortformate standen fachliche, methodische, soziale, persönliche Kompetenz und "Sonstiges" zur Auswahl, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Die Autorin befragte mit dieser postalischen Befragung, 115 Unternehmen in Deutschland, wobei 38 Unternehmen antworteten und 52 ausgefüllte Fragebogen ausgewertet werden konnten.

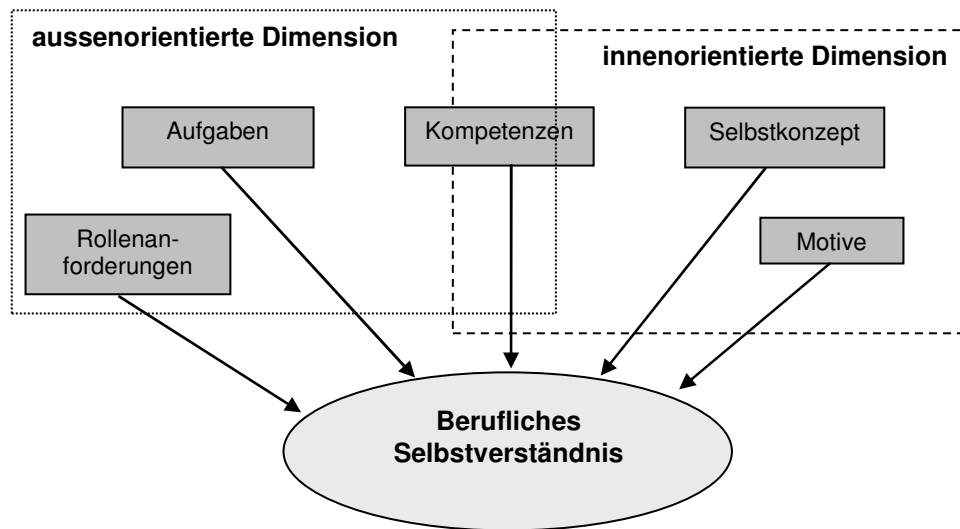


Abbildung 11: Schematische Darstellung des beruflichen Selbstverständnisses

3.6 Zusammenfassung

Im soziologischen Sinn werden unter **Rolle** Verhaltenserwartungen verstanden, die durch die soziale Umwelt an eine Person bzw. an den Träger einer Funktion herangetragen werden. Im Alltag hat jede Person gleichzeitig mehrere Rollen, was situational zu Intra-Rollenkonflikten führen kann. Dabei werden Erwartungen von verschiedenen Personengruppierungen wie Auftraggeber bzw. Management einer Unternehmung, Vorgesetzte der Teilnehmenden, Teilnehmende aber auch - falls die Weiterbildner in einem Unternehmen angestellt sind - vom eigenen Vorgesetzten sowie von Berufskollegen an den Weiterbildner herangetragen. Das **Rollenverständnis** der Weiterbildner ist wenig fassbar, weswegen Thomann (2003, s. 23) von einem "Rollenstrauss" ausgeht, der so unterschiedliche Rollen wie Fach- und Inhaltsexperte, Unterrichtsgestalter, Leiter, Berater, Begleiter, Beurteiler, Institutions-, Staats- und Gesellschaftsvertreter vereint. Grundsätzlich stehen bei der Eigenbetrachtung der Weiterbildner drei Rollen - jene des Fachexperten, des motivierenden Lernpartners und des pädagogischen Vermittlers - im engeren Fokus, wobei die Verteilung der angegebenen Rollen je nach Studie variiert (Scherer zit. nach Schiersmann, 1990; Bechberger, 1990; Günter & Unseld, 1990).

Hauptberuflich als **betriebliche Weiterbildner** tätige Personen werden nach Schick & Wittwer (1992) in Weiterbildner und Schuler unterteilt. Während letztere vor allem für die Durchführung von Fachtrainings verantwortlich sind, sind erstere mehr für didaktische und gruppensdynamische Prozesse auch im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung zu-

ständig und führen Weiterbildungsmaßnahmen durch. Arnold & Müller (1992) differenzieren in ähnlicher Weise zwischen den Rollen Bildungsmanager, der schwerpunktmässig Bedarfs- und Kostenanalysen durchführt sowie betriebsintern und evtl. extern die Weiterbildung vermarktet und repräsentiert, Seminarleiter, der etwas weniger stark im Bildungsmanagement dafür etwas mehr in der Seminarleitung tätig ist, und Trainer, der vor allem Trainings vorbereitet, durchführt und anschliessend evaluiert. Becker (2002a), der eher der personalwirtschaftlichen Sicht verpflichtet ist, unterscheidet zwischen den Rollen Lehrer, der mit dem Trainerprofil von Arnold & Müller vergleichbar ist, Förderer, der der Rollenbeschreibung des Weiterbildners von Schick & Wittwer (1992) gleicht, da (neben der Aufgaben als Lehrer) individual- und gruppenspezifische Förderungsmaßnahmen betont werden, und Berater, der die Aufgaben des Lehrers und des Förderers vereint und zudem organisationsentwickelnde, beratende und steuernde Aufgaben übernimmt. Nuissl (2000, S. 9) gibt der Vermutung Ausdruck, dass sich die Klassifikation zugunsten einer mehr funktionalen, aufgaben- und kompetenzbezogenen Ausrichtung verschiebt, die Methodenexperte (der gute Lehrende), Manager (Organisator, Programmplaner), Medienexperten (bzw. Medienpädagoge) und Berater (Begleiter und Moderator) unterscheidet. Sorg-Barth (2000, S. 85ff.) schlägt eine Unterteilung in klassischen Weiterbildner - mit den Rollen Planer und Organisator, Dozent und Trainer, Berater, Prozessbegleiter und Kontrolleur - und innovativen Weiterbildner - mit den Rollen Bildungsunternehmer, Berater, Coach, Innovationsmanager, Change Agent und Qualitätsmanager - vor. Während die Rollen vor allem die aussengesteuerte, unternehmerische, Sichtweise repräsentieren, verbindet Kompetenz diese mit der subjektbezogenen. Denn die berufliche Kompetenz kann, obwohl sie zum Modewort geworden und u.a. deshalb definitorisch kaum eingrenzbar ist, als das Zusammenspiel der Fertigkeiten, Methoden und Wissen bezeichnet werden, die es einem Individuum erlauben, diverse Handlungssituationen im beruflichen Umfeld konkret anzugehen. Damit liegen individuelle Dispositionen vor, die je nach motivationaler, affektiver und situationaler Lage in eine Handlungsausübung übergehen können (Performanz). Berufsbezogen wird **Kompetenz** auch im Sinne einer "Vereinigung" zwischen Können, Wollen und Dürfen verstanden. In der pädagogischen Praxis wird - mit diversen Abänderungen - grundsätzlich, ausgehend vom Dreieck Sache, Person und Gesellschaft (Umwelt) zwischen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (Roth, 1971) unterschieden. Für den Weiterbildner wurden von den 1970er Jahren bis heute verschiedene Kompetenzeinteilungen vorgenommen, die je nach Perspektive mehr bildungs-, sozial-, pädagogisch-psychologisch oder personalwirtschaftlich orientiert ausfielen, grundsätzlich aber durch ihre Diversität auffallen. Bemerkenswert ist jedoch, dass Einteilungen neueren Datums vermehrt die Management- oder eventuell Beratungskompetenz (Abgrenzung ist hier oftmals schwierig) gewich-

ten. **Kompetenzprofile** sind vor allem im Rahmen der nebenberuflichen Ausbildung zum Erwachsenenbildner in Österreich und in der Schweiz vorhanden. In den 1980er Jahren wurde professionelles Handeln von Pädagogen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung auf universitärer Stufe definiert. Kompetenzprofile auf der Stufe des Betriebes sind von Harteis & Prenzel (1998) und von Sorg-Barth (2000) vorhanden. Sowohl die Ausführungen zur Rolle als auch zur Kompetenz zeigen deutlich, dass beide in engem Zusammenhang mit den **Aufgabenprofil des Weiterbildners** zu betrachten sind. Zudem zeigte beispielsweise Tietgens (1983) oder Hommerlich (1984), dass die Aufgabengebiete und -schwerpunkte sehr breit angelegt sind. Auffallend ist auch, dass Aufgabengebiete des Öfteren entlang des Weiterbildungszyklus geordnet werden (Schrader, Gottschall & Runge, 1984; Heilinger, 2005) oder aber die "klassische" Dreiteilung von Erziehen (Bilden, Beraten, Helfen), Unterrichten (Informieren, Wissen vermitteln) und Organisieren (Verwalten, Planen) wieder aufgenommen und differenziert wurde (Fuhr, 1991). Dabei zeigt sich, dass Beratung im Kontext der Weiterbildung in Anlehnung an historische Auslegungen eines therapeutisch-beraterischen Konzeptes eher im Sinne einer Prozessberatung oder als Fachberatung verstanden werden kann. Je nach Beraterverhalten ergeben sich die Rollen Problemlöser oder Fachexperte (direktives Beraterverhalten) bzw. Prozessbegleiter oder Moderator/Coach (non-direktives Beraterverhalten). Für betriebliche Weiterbildner konnten durch die Arbeit von Sorg-Barth (2000) Aufgabenschwerpunkte festgelegt werden. Es sind dies (in absteigender Form) die Konzeption von Weiterbildungsmassnahmen, deren Durchführung, die Umsetzung von Personalentwicklungsmassnahmen und die Durchführung von Führungskräfte- und Verhaltenstrainings. Zudem hat die Autorin ein Aufgabenprofil für den klassischen und den innovativen betrieblichen Weiterbildner erstellt. Becker (2002a) unternimmt den Versuch, zwischen Fremd- und Selbstbild der Aufgaben und Rollen zu differenzieren. Dabei wird ersichtlich, dass die Vorbereitungs- und Umsetzungsphasen im Fremdbild fehlen und die Beratungsaufgaben von den Personalentwicklern selber stärker hervorgehoben werden, als dies von anderen betont wird.

Da jeder Mensch versucht, eigene Gedanken und Anschauungen über sich selbst und seine Umwelt zu entwickeln, entstehen Selbstkonzepte, also subjektive Wahrnehmungen der eigenen Person. Bezogen auf die Personengruppe der Weiterbildner interessiert vor allem das **berufliche Selbstverständnis**: Dieses vereint einerseits aussenorientierte Dimensionen wie Aufgaben und Rollenerwartungen, die an den Weiterbildner herangetragen werden, und andererseits individuumbezogene Dimensionen, wie Motive oder ein durch das beruflich und biografisch eingefärbte Selbstkonzept inkl. Selbstbezeichnung. Die Kompetenzdimension kann - ähnlich wie dies Günther & Unseld (1990) für die Reflexivität angenommen haben -

als Übergang verstanden werden, da Kompetenz einerseits individuelles Können, Fertigkeiten und Wissen beinhaltet, andererseits aber auch auf bestimmte Aufgaben und Rollen hindeutet. Als Gesamtes ist das berufliche Selbstverständnis als facettenreiches Konstrukt aufzufassen, das je nach Auslegung mehr oder weniger deutliche Akzente aufweist und in eine Selbstbezeichnung münden kann.

4 LERNEN UND LEHREN

"Zentral ist, dass wir den Begriff Lernen nicht brauchen. Das ist ein Oberbegriff, eine Art Kunstbegriff.

Ich lerne - geht nicht. Wir reden daher von Lernprozessen. Ob ein Lernprozess erfolgreich war bzw. ein Mensch dabei etwas gelernt hat, merkt man erst nachher."

Ein befragter Weiterbildner (5010, 321-324)

4.1 Einleitung

Lernen geschieht im Alltag, in der Freizeit, am Arbeitsplatz, mittels Internet, während eines Gesprächs, durch autodidaktisches Lernen aus Büchern oder am Computer (z.B. Computer Based Training), durchs Fernsehen, an einer Weiterbildungsveranstaltung, durch Lernen am Modell (z.B. in der Berufsausbildung), aus Neugier, bewusst oder unbewusst, alleine oder in einer Gemeinschaft. Lernen, so zeigt die vorgängige Aufzählung, geschieht also immer in einem spezifischen Kontext, während Lernart und Lerninhalt stark variieren können.

Lernen wird im Allgemeinen vor allem mit **Psychologie** oder **Pädagogik** in Verbindung gebracht. Haskell (2001) hat indessen festgestellt, dass Lernen nicht nur in der Psychologie ein wichtiges Konzept darstellt. Er vergleicht es mit anderen in der **Soziologie**, **Biologie** oder **Anthropologie** gebräuchlichen Konzepten und kommt zu folgendem Schluss (ebd., S. 33-34):

"Learning is the process of acquiring knowledge or skill through practice, training, or experience; socialisation is the process whereby individuals assimilate the values and behavior patterns of their culture and social position; adaption is the alternation in an organism that results from natural selection enabling the organism to survive; acculturation is the process of adopting cultural traits or social patterns of another culture."

Auch wenn im Folgenden der Mensch in Auseinandersetzung mit sich und anderen Menschen ins Zentrum des Interesses gerückt wird, verweist das Zitat von Haskell auf die mögliche Vieldeutigkeit des Begriffs Lernen. Es kann als Vorbote auf das folgende Kapitel, den Transfer, verstanden werden.

Wenn nun eine Person an eine Situation herantritt, die sie durch gewohnte Handlungsabläufe nicht meistern kann, wird eine "Lernschleife" (Faulstich, 1998, S. 123) erforderlich, um die Handlungsproblematik auflösen zu können. Tietgens & Weinberg (1971, S. 38) nannten dies "Diskrepanzerlebnis von Sein bzw. Können und Sollen bzw. Wollen". Insofern ist lernen nichts Ungewöhnliches: **Es ist Teil des Lebens** und notwendig für das Überleben. Sind die Lebensumstände für das Individuum zufrieden stellend geregelt, kann Lernen Spass bedeuten; die **Antriebskraft** wird aber eine andere sein: Sie wechselt von einer extrinsischen zur intrin-

sischen Motivation¹²². War schon vorher der Lerninhalt eine wichtige Komponente, so wird er nun entscheidend, denn die Lernbereitschaft bezieht sich direkt auf ihn und ist damit zielgerichtet. Zweifellos werden dann Entbehrungen (z.B. weniger Freizeit) durch die lernende Person eher akzeptiert. Wir alle wissen aus Erfahrung, dass Lernen mühsam, arbeitsintensiv und manchmal auch frustrierend sein kann. Ein Scheitern ist nicht auszuschliessen und manchmal führt ein Lernprozess geradewegs in die Krise. Wohl deshalb gab es immer schon Menschen, die die Fähigkeiten derer in Anspruch nahmen, die etwas von Lehr-Lernprozessen verstanden.

Lernen ist eine **Interaktion zwischen Menschen oder Mensch und Sache**¹²³. Die Interaktion mit Lernenden und Lehrenden (sozialer Aspekt des Lernens) beinhaltet immer auch einen kommunikativen Anteil, bei dem kulturelle Eigenheiten und Sprachregelungen zu beachten sind. Was gelehrt wird, muss zudem erst vom Lehrenden gelernt worden sein. Lehrer waren früher Schüler und wurden von Lehrern ausgebildet¹²⁴. **Lehren**¹²⁵ wird dabei als Vermittlung praktischer und/oder theoretischer Fertigkeiten durch geeignete Methoden verstanden, **Lernen** als der Vollzug oder das Ergebnis desselben (vgl. Seel, 2000, S. 24). Alltagssprachlich bedeutet Lernen, dass der Lernende nach einem erfolgreich durchlaufenen Lernprozess etwas **besser kann oder besser weiss als vorher**, d.h. es ist eine Veränderung zwischen zwei Zeitpunkten aufgetreten. Verschiedenartige Prozesse wie die Aneignung spezifischer Fertigkeiten, das Erwerben neuer Begriffe, Regeln, Operationen oder auch das Gewinnen neuer Einsichten

¹²² Grundlagen für das Entstehen intrinsischer Motivation sind nach Friedrich & Mandl (1997, S. 243) "die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie" - also strukturell motivationale Komponenten. Holzkamp (1995, S. 192) verweist auf den Unterschied zwischen "intrinsischer Motivation" im Sinne von "seiner selbst" willen und "expansiv begründetes Lernen", also Lernen "um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen" (ebd., S. 191) geht.

¹²³ Lernen ist nach Faulstich (1998, S. 122) von "anderen Interaktionsformen" wie "massenmedialer Informationsangebote" oder "personale Interaktionsbezügen in der Therapie" zu unterscheiden.

¹²⁴ Dieser Umstand beeinflusst in einem gewissen Mass die subjektiven Lernkonzepte des Lehrenden, die jedoch in dieser Arbeit nicht systematisch aufgearbeitet werden können.

¹²⁵ Die Begriffe Lehren, Unterrichten, Instruieren werden in der Literatur oft synonym verwendet (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 603). Da die vorliegende Arbeit Lernen und Lehren in der Weiterbildung fokussiert, wird Unterricht lernumgebungsspezifisiert verwendet, d.h. für schulisches Lehren und Instruktion als Methode betrachtet.

- sowie im weiteren Sinne - der Erwerb von Interessen, Einstellungen und Haltungen (vgl. Messner, 1978) umfasst dieser Begriff ebenso (Lernen als Vorgang¹²⁶).

Während in der **Pädagogik** beim Lernen vor allem Theorien, Modelle und Techniken erfolgreicher Wissensvermittlung¹²⁷ und seelisch-geistige Erziehung¹²⁸ im Mittelpunkt stehen, wird Lernen in der **Psychologie** als Neuerwerb oder Veränderung psychischer Dispositionen verstanden (Edelmann, 2000, S. 278) und in der **Ökonomie** die "lernende Organisation" (Argyris & Schön, 1999, S. 31) propagiert. Straka & Macke (2002, S. 16) halten zudem fest, dass Lernen abhängig ist "vom Verhalten des Lernenden, den internen Bedingungen dieses Verhaltens und den Umgebungsbedingungen", die der Lernende vorfindet oder eventuell beeinflusst. Wie sollen nun die beiden Begriffe Lernen und Lehren in der vorliegenden Arbeit verstanden werden?

Bevor spezifisch mit Kapitel 4.4 auf die Situation innerhalb der Weiterbildung eingegangen werden kann, werden in Kapitel 4.2 und 4.3 Lernen und Lehren als Begriffe und Konzepte geklärt. Eingegrenzt auf die Thematik Lernen werden in Kapitel 4.5 ferner Antworten auf die Frage gesucht, welche Voraussetzungen für Lernen gegeben sein sollten, damit ein Lernerfolg realisiert werden kann. Durch den ständigen Rückgang der Halbwertszeit des aktuellen Wissens betrifft Lernen uns alle, und genau das widerspiegelt sich im Konzept des lebenslangen Lernens, das in Kapitel 4.6 aufgegriffen wird.

¹²⁶ Messner (1978, S. 45) bezeichnet Lernen als "Transformation des Ausgangszustands in den Endzustand" (siehe auch Flammers Begriff "Transfer als Vorgang", 1970, S. 12).

¹²⁷ Im konstruktivistischen Sinne kann nie von Wissensvermittlung, sondern immer nur von aktiver Wissensaneignung und von Informationsmitteilung gesprochen werden (vgl. Siebert, 1996, S. 91). Denn nur wenn der Lernende die dargebotene Information als solche wahrnimmt, aufnimmt und in seine kognitiven und emotionalen Schemata einpasst, kann "Wissensvermittlung" stattfinden. Dabei ist der Part des Lernenden ein ungleich grösserer, was beim Begriff "Wissensvermittlung" nicht zur Geltung kommt. Trotzdem wird der Begriff in der vorliegenden Arbeit verwendet, da er sich eingebürgert hat. Oft wird zudem zwischen Akquisition (Aneignung) von Wissen, Fertigkeit und Einstellungen und Performanz (Leistung) unterschieden: Während Lernen als Erwerb von Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten umschrieben werden kann, die wiederum zur Erbringung bestimmter Leistungen genutzt werden können, ist Performanz die tatsächlich erbrachte, individuelle Leistung (Edelmann, 2000, S. 278).

¹²⁸ Dabei spielt die Didaktik (lehren, unterweisen aber auch belehrt werden) als pädagogische Teildisziplin eine wichtige Rolle. In einer weit gefassten Definition ist Didaktik nach Dolch (1971, S. 45) "die Wissenschaft (und Lehre) vom Lernen und Lehren überhaupt. Sie befasst sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stufen ohne Besonderung auf den Lerninhalt." Zudem wird Didaktik von der Methodik, die

4.2 Begriffsklärung Lernen

Lernen ist ein vieldeutiger Begriff, der unterschiedliche Merkmale wie Prozesshaftigkeit, Entstehung durch Interaktion oder Nichtbeobachtbarkeit vereint. Lernen wird allgemein mit irgendeiner Form von **Wissenserwerb** in Zusammenhang gebracht (siehe auch Kapitel 5). Dabei wird Wissen "als Ansammlung von Fakten (deklaratives Wissen) und Regeln (prozedurales Wissen) aufgefasst, die unabhängig von einzelnen Personen objektiv bestehen" (Mandl, Gruber & Renkl, 2002, S. 139f.)¹²⁹. Zimbardo & Gerri (1999) definieren Lernen "als einen Prozess, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut" (ebd., S. 206). Damit verweisen Zimbardo et al. auf die Verhaltensänderung und das Prozesshafte¹³⁰. Messner (1978) gibt zu bedenken, dass Lernprozesse in Auseinandersetzung mit der "natürlichen und soziokulturellen Umwelt" (ebd., S. 44) geschehen. Die International Standard Classification of Education (ISCED, 1997) wiederum definiert Lernen als "any improvement in behaviour, information, knowledge, understanding, attitude, values or skills" (Absatz 9, S. 3). Diese Definition lässt den Schluss zu, dass Lernen nicht nur auf den Erwerb eines "objektiven" Wissensbestandes angewendet wird, sondern generell **jede Verbesserung im Verhalten, Verstehen, Wissen, Können** sowie in der **Anwendung** von Fertigkeiten umfasst.

Der **Lernbegriff** wird in unterschiedlichen Zeitepochen verschieden definiert, da allgemeine gesellschaftliche Vorstellungen über das Lernen (und Lehren) zu Auffassungen und Positionen hinführen oder diese massgebend beeinflussen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 605). Lernen findet zudem in einer spezifischen Umgebung - der **Lernumgebung** - statt, die nach Straka & Macke (2002, S. 124) durch die vier Dimensionen Inhalt, Methode, Strukturierung und soziales Umfeld bestimmt wird. Lernen wurde im Zeitalter der Aufklärung mit dem

ihr untergeordnet ist und mit ihr in Wechselbeziehung steht, unterschieden, indem sich Didaktik mit dem "Was", Methodik mit dem "Wie" des Unterrichts befasst (ebd., S. 46).

¹²⁹ Während Mandl et al. (2002) die Ebene "Prozesscharakter des Wissens" ansprechen, kann zusätzlich die Ebene "Bereichsspezifität des Wissens" - also bereichsspezifisches und bereichsunspezifisches Wissen - unterschieden werden, was Fortmüller (1991, S. 143) zu einer "Klassifikation verschiedener Wissensarten" in Form einer 2x2-Matrix bewogen hat.

¹³⁰ Foppa (2000, S. 272) verweist auf die enge Beziehung zwischen Lernen und Gedächtnis und hebt dabei eine bestimmte Reihenfolge der beteiligten Prozesse hervor (Lernprozess geht den stabilen Veränderungen (gleich Gedächtnis) voraus). Es muss eine Minimaldauer der Veränderung vorliegen, damit Lernen stattgefunden hat. Zudem, und dies unterstreicht Foppa nicht, baut Lernen nach Zimbardo et al. (1999) auf Erfahrung auf, die wiederum im Gedächtnis abgelegt ist.

Begriff **Vernunft** gekoppelt, wodurch zur inhaltsneutralen Dimension die **ethische** hinzukam, die in der deutschen Geisteswissenschaft das Konzept **Bildung**¹³¹ hervorbrachte (Arnold, Krämer-Stürzl & Siebert, 1999, S. 10f.). Wann hingegen **Lernen mit Arbeit** verknüpft wurde, ist schwer zu sagen. Anzunehmen ist, dass eine Koppelung von Arbeit und Lernen in außerschulischen Settings schon früh stattfand¹³².

Die Arbeit wird im Folgenden auf einige, primär **psychologisch** geprägte Lernbegriffe des **20. Jahrhunderts** eingegangen (ausführlicher siehe bei Kron, 2004; Bower & Hilgard, 1971; Seel, 2000 oder Edelmann, 2000). Eine **pädagogisch** orientierte Definition von Lernen findet sich bei Roth (1976, S. 188):

"Pädagogisch gesehen bedeutet Lernen die Verbesserung oder den Neuerwerb von Verhaltens- und Leistungsformen und ihren Inhalten."... "Die Verbesserung oder der Neuerwerb muss aufgrund von Erfahrung, Probieren, Einsicht, Übung oder Lehre erfolgen und muss dem Lernenden den künftigen Umgang mit sich oder der Welt erleichtern, erweitern oder vertiefen."

4.2.1 Lernverständnisse

Bezogen auf die in der Psychologie bekannten Paradigmen Behaviorismus, Gestaltpsychologie, Kognitivismus und Konstruktivismus werden im Folgenden überblicksmässig verschiedene Lernverständnisse (Lehr- und Lernbegriff) beschrieben. Nicht eingegangen wird auf das lerntheoretische Verständnis nach Heimann (1962¹³³) und die strukturalistische Lerntheorie¹³⁴.

¹³¹ Arnold et al.; (1999, S. 11) definieren Bildung als "eine Haltung, die sich der Grenzen menschlichen Erkennens, der Risiken menschlicher Entscheidungen, der Unverfügbarkeit von Welt bewusst ist." Die Autoren plädieren dafür, Lernen und Wissen nicht losgelöst von Verantwortung und dem Konzept des "sustainable development" - also der nachhaltigen Entwicklung - zu sehen und setzen sich für den "Erhalt" des Bildungsbegriffs ein, auch wenn dieser nicht im Trend liegt. Zur Unterscheidung zwischen Bildung und Lernen in der Didaktik siehe u.a. Peterßen (2001).

¹³² Ein Beispiel dafür ist die Ausbildungssituation innerhalb des Zunftwesens.

¹³³ Das lerntheoretische Verständnis bzw. die Didaktik von Heimann (1962) richtete sich explizit gegen die bildungstheoretische Didaktik; berücksichtigt soziokulturelle und anthropologisch-psychologische Voraussetzungen, die wiederum durch die didaktischen Entscheidungen verändert werden können (Folgen). Kernstück sind die vier Entscheidungsfelder Intention, Inhalt, Methode und Medium. Vor allem die gegenseitige Beeinflussung dieser Felder sowie die Voraussetzungen und Folgen (und damit einhergehend der Reflexionsprozess) sind erwähnenswert.

4.2.1.1 Behavioristisches Lernverständnis

Der Behaviorismus zielt auf die kontrollierte Erfassung tatsächlich beobachtbaren Verhaltens. Forscher wie Thorndike, Pawlow, Guthrie, Hull oder Skinner (1973) gehen davon aus, dass menschliches Verhalten eine **Antwort** (engl. Response) auf einen äusseren **Anreiz** (engl. Stimulus) ist. Durch Reinforcement - d.h. positive Verstärkung - kann ein gewünschtes Verhalten verstärkt werden, das als gesamte Verhaltenskette¹³⁵ mit Lernen bezeichnet wird. In der behavioristischen Lerntheorie ist die funktionale Analyse des intraindividuellen Lernprozesses (und damit aller kognitiven Prozesse) unwichtig (Skinner, 1973, S. 41). Vielmehr ist der Blick auf die Einflussfaktoren der Umwelt gerichtet, d.h. die Sache, Person, Gruppe oder Instanz. Exemplarisch wird mit Bower & Hilgard (1971, S. 31) daher Lernen verstanden

"als Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen¹³⁶ des Organismus in dieser Situation zurückgeht, vorausgesetzt, dass diese Verhaltensänderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen, Reifung oder vorübergehende Zustände (wie etwa Müdigkeit, Trunkenheit, Triebzustände usw.) zurückgeführt werden kann."

Die Autoren betonen das **Zustandekommen einer Verhaltensänderung** aufgrund wiederholter Erfahrung, klammern aber angeborene, mechanische oder auf den Gebrauch von Pharmaka zurückzuführende Änderungen explizit aus.

Die **didaktischen Schwierigkeiten** dieses Lernverständnisses liegen vor allem darin, geeignete Stimuli darzubieten und diese mit adäquatem Feedback zu unterstützen, um so die richtigen Verhaltensweisen zu verstärken. Pädagogisches Ziel der behavioristischen Lerntheorie

¹³⁴ Nach Kron (2004, S. 170) wird bei der strukturalistischen Lerntheorie "Lernen als individueller Entwicklungs- und Handlungsprozess" definiert und der "Lernbegriff durch den Begriff des Denkens bzw. durch den der Erkenntnis ergänzt" (vgl. Transferdefinition bei Dorsch in Kapitel 5.2.1). Zu den Vertretern dieser Theorie gehören Aebli, Piaget, Dewey und Bruner.

¹³⁵ Im Sinne einer stimulus-response-reinforcement/stimulus-response-Kette.

¹³⁶ Erfahrung entsteht aus der Interaktion zwischen Individuum und seiner Umwelt. Dabei werden Informationen aufgenommen, ausgewertet und umgesetzt. Grundlage des Lernens ist die Erfahrung - "Lernen vollzieht sich nur durch Erfahrung." (vgl. Zimbardo et al., 1999, S. 207).

ist, Wissen und Können bei Lernenden hervorzubringen, was vor allem mit der Methode des **programmierten Unterrichts** verfolgt wurde.¹³⁷

4.2.1.2 Gestaltpsychologisches und -pädagogisches Lernverständnis

Vertreter der Gestaltpsychologie wie Köhler, Wertheimer und Katona interessieren sich weniger für das Verhalten (behavioristische Sicht) als für innere Zusammenhänge der relevanten Phänomene im Sinne eines **Einsichtslernens** bzw. eines "Aha-Erlebnisses" (Bühler, 1918), die dem Lernenden zur Kenntnis gebracht werden sollten. Die gestellten Probleme sollten nicht durch "Versuch und Irrtum" sondern durch "Nachdenken" gelöst werden, wobei diese Einsicht sich relativ plötzlich einstellen kann (Steiner, 2001, S. 193). Das gestaltpädagogische Lernverständnis geht nach Luca & Winschermann (1995, S. 104) von einem humanistischen Lernverständnis im Sinne von "Lernen, Wachstum und Integration zu fördern" (ebd., S. 104) sowie Persönlichkeitsentwicklung (Bürmann, 1992) aus und manifestiert sich mehr in der Haltung des Weiterbildners und weniger in Methoden, Medien und Techniken.

4.2.1.3 Kognitivistisches Lernverständnis

Leitidee der kognitivistischen Vorstellung von Lernen ist, dass der **Wissenserwerb** streng **regelmäßig** abläuft und sich der Prozess der **Informationsverarbeitung** erfolgreich beeinflussen lässt (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 606). Bruner (1970) versteht Lernen als dreiteiligen (kognitiven) Prozess, der **Wissenserwerb** ("acquisition of knowledge", **Wissens-transformation** ("transformation of knowledge") und deren **Bewertung** ("evaluation of

¹³⁷ Dazu werden Lerninhalte in kleine, aufeinander aufbauende Lerneinheiten überführt (hierarchischer Aufbau), die dem Lernenden angeboten werden. Jeder vom Lernenden erfolgreich absolvierter Lernschritt wird verstärkt, darauf aufbauende Lerninhalte dargeboten und so nach und nach der gesamte Lerninhalt durchgenommen (z.B. Sprach-Lernprogramme). Im behavioristischen Verständnis bedeutet dies für den Lehr-Lernprozess, dass Lehrende vorgefertigte Lerninhalte vermitteln (Instruktion), Lernende dieses Wissen aufnehmen, behalten und reproduzieren. Es wird gelernt, was gelehrt wurde, womit zugleich eine einseitig kausale Gerichtetheit angenommen und Lernen auf einen rezeptiven Prozess verkürzt wird. In dieser Betrachtungsweise, so kritisiert u.a. Holzkamp (1995), wird Lernen immer aus der Sicht des Kontrollierenden (Inputauslösers, Experimentators, Lehrers) und somit von der Aussenperspektive her untersucht. Holzkamp verweist - im Gegensatz zu dieser Sichtweise - auf die Notwendigkeit, den Standpunkt des Lernsubjekts als Standpunkt der wissenschaftlichen Analyse anzuerkennen.

knowledge") umfasst¹³⁸. Während dem Erlernen sind mehrere Durchgänge der beschriebenen Teilprozesse notwendig.

In eine ähnliche Richtung weist die Adaptive Control of Thought-Theorie (**ACT-Theorie**) nach Anderson (1983, S. 19)¹³⁹, bei der der Lernprozess mit der Aufnahme von deklarativem Wissen beginnt¹⁴⁰. Zusätzlich ist die Anwendung deklarativen Wissens zu erlernen, wozu das prozedurale Wissen benötigt wird. Dieses Wissen, das als "Vorgehensregeln" bezeichnet werden kann, erlernt man durch Betrachtung (z.B. Modelllernen nach Bandura, 1986) oder Umsetzung von Beispielen (Erfahren der Anwendung). Der Lernprozess ist mit der Bildung von "Lernprodukten" jedoch noch nicht abgeschlossen. Das Erarbeitete kann verfeinert und verbessert werden, und aus Anfängerwissen kann so Expertenwissen entstehen¹⁴¹. Auf diesem Verständnis werden Lernvorhaben systematisch durch Lehrende geplant und Lernumgebungen gegenstandszentriert gestaltet, Wissensinhalte den Lernenden systematisch stufenweise

¹³⁸ Bruner (1970, S. 57f.) beschreibt den Prozess als eine fast simultane Dreiheit von "erstens, die Aneignung neuer Information - oftmals einer Information, die dem zuwiderläuft oder das ersetzt, was die Person vorher stillschweigend oder ausdrücklich gewusst hat. Zumindest aber bedeutet sie eine Verfeinerung früheren Wissens." Der zweite Prozess betrifft die Umwandlung oder Transformation, "gemeint ist hier der Prozess des Ummodellns von Wissen, um dieses für neue Aufgaben tauglich zu machen". Der Dritte betrifft die Wertung oder Evaluation, "d.h. die Prüfung, ob die Art, wie wir Information zurechtgemacht haben, dem neuen Anwendungszweck adäquat ist." Resultieren aus der Wissenstransformation generalisierende Konzepte, so spricht Bruner (zit. nach Straka & Macke, 2002, S. 110) von "generalisierendem Lernen" (vgl. auch Kapitel 5.3.1).

¹³⁹ In neueren Arbeiten z.B. Anderson & Lebiere (1998), Salvucci & Anderson (1998) werden mit dem Computerprogramm ACT-R, das auf der ACT-Theorie basiert, Simulationsmodelle menschlichen Lernens und Denkens erstellt. Gerade auf den zeitlichen Verlauf eines Fertigkeitserwerbs wie jener des Kopfrechnens hat Lebiere (1999) hingewiesen, was nach Steiner (2001) wiederum als wichtiger Hinweis für die zeitliche Dimension von Transfer gewertet werden kann.

¹⁴⁰ Deklaratives Wissen kann man vereinfacht als Faktenwissen beschreiben, das strukturiert im Gedächtnis gespeichert wird. Zu jedem "Faktum" merkt sich das Individuum wenige (beispielsweise drei) Eigenschaften, die selbst wieder untergliedert werden können.

¹⁴¹ Expertenwissen (Expertise) beinhaltet neben Begriffs-, Fakten- und Prozesswissen auch strategisches Wissen d.h. Problemlösewissen (Problemlösestrategien, Heuristiken, Kontrollstrategien, Lernstrategien), die meist (nur) implizit vorhanden sind (Straka & Macke, 2002, S. 124). Schunk & Zimmerman (1994, S. 306) unterstreichen, dass in der Experten-Novizen-Forschung die Erforschung der Unterschiede beider Gruppen oftmals im Vordergrund stand, und weniger das Erlernen von Expertenwissen.

präsentiert und so eine strukturierte Aneignung vorangetrieben (Instruktion)¹⁴². Da das Lernen als planbar angesehen wird, können vorgängig Lehr-Lernziele festgelegt und nach der Aneignung auf der Grundlage derselben der Erfolg gemessen werden (Asendorpf, S. 1999, S. 606).

Einen anderen Aspekt des Lernens fokussiert Seel (1991), indem er sich vermehrt mit kognitiven Aspekten des Lernens - und damit auch mit **Deutungsmusteränderungen** - beschäftigt. Gerade in Bezug auf die **Veränderung mentaler Modellbildungen** geht Seel (1991, S. 204ff.) davon aus, dass Lehrende "falsche" Alltagstheorien und Weltauffassungen der Lernenden durch **Auslösung von Unsicherheit** (ebd., S. 211), d.h. durch Erreichung kognitiver Dissonanzen¹⁴³ in Frage stellen (sollten). Lieb gewonnene Erkenntnisse, Erfahrungen und Wissensbestände werden so durch den Lernenden selbst kritisch hinterfragt (Betonung der Eigenaktivität des Lernenden). Ein "konzeptueller Konflikt", wie Seel diesen Zustand nennt (ebd., S. 211), tritt demnach dann auf, "wenn die schemabegründeten Erwartungen eines Lernenden nicht erfüllt werden und sein augenblicklich abrufbares Weltwissen nicht ausreicht, festgestellte Anomalien zu beheben" (ebd., S. 212). Dies dürfte auch der geeignete Zeitpunkt sein, erstens diese "Nicht-Passung" festzustellen und zweitens auf der Grundlage neu zu erwerbender Wissensbestände eine Veränderung am eigenen Weltbild vorzunehmen. Das Vorhaben wird nur dann gelingen, wenn eine subjektive Einsicht über Sinn, Bedeutung und Notwendigkeit dieser Anpassung beim Lernenden vorliegt (vgl. auch Kapitel 4.5.1)¹⁴⁴.

Seel (2000, S. 27) stellt ein "Rahmenkonzept menschlichen Lernens" vor (vgl. Abbildung 12), das **Ausgangszustände, Lernprozesse** und **Lernergebnisse** verbindend einordnet und diese in einen demografischen, ökonomischen, schulischen und soziokulturell bedingten **Rahmen** stellt. Der Autor geht davon aus, dass der Prozess des Lernens als Veränderung psychologi-

¹⁴² Zusätzlich zu den unterschiedlichen Ausrichtungen, die in verschiedene Lerntheorien mündeten, wurde der Versuch unternommen, Lernprozesse hierarchisch zu ordnen. So haben etwa Roth (1954), Bloom et al. (1956) sowie Gagné (1975, S. 37ff.) unterschiedlichste Stufenmodelle des Lernens entwickelt.

¹⁴³ Kognitive Dissonanz kann mit Stahlberg & Frey (1996, S. 233) "als aversives Gefühl kognitiver Spannung" beschrieben werden. Schön (1983) zit. nach Altrichter (2000, S. 205) beschreibt zu Beginn der "Reflexion in der Handlungsphase" eine Situation, in der eine Überraschung, eine Unzufriedenheit oder ein Scheitern auftritt, so dass der normale Zustand des "Wissens in der Handlung" aufgegeben werden muss, um einer ersten Problemdefinition Platz zu machen.

¹⁴⁴ Ein "konzeptueller Konflikt" kann auch in dem Sinne als "didaktisches Konzept" verstanden werden, dass der Lehrende bewusst den Lernenden in eine Situation bringt, in der seine Alltagstheorie versagt: Kognitive Konflikte werden produziert, damit ein Hinterfragen durch den Lernenden einsetzen kann. Anschliessend kann dieser Konflikt festgestellt und reflektiert und es können Alternativen gesucht oder angeboten werden.

scher Dispositionen verstanden werden kann (siehe auch Edelmann, 2000, S. 278) und diese in einer Wechselwirkung mit den Rahmenbedingungen stehen, die dieses Lernen auch in gewisse Schranken verweisen können ¹⁴⁵ (Seel, 2000, S. 28).

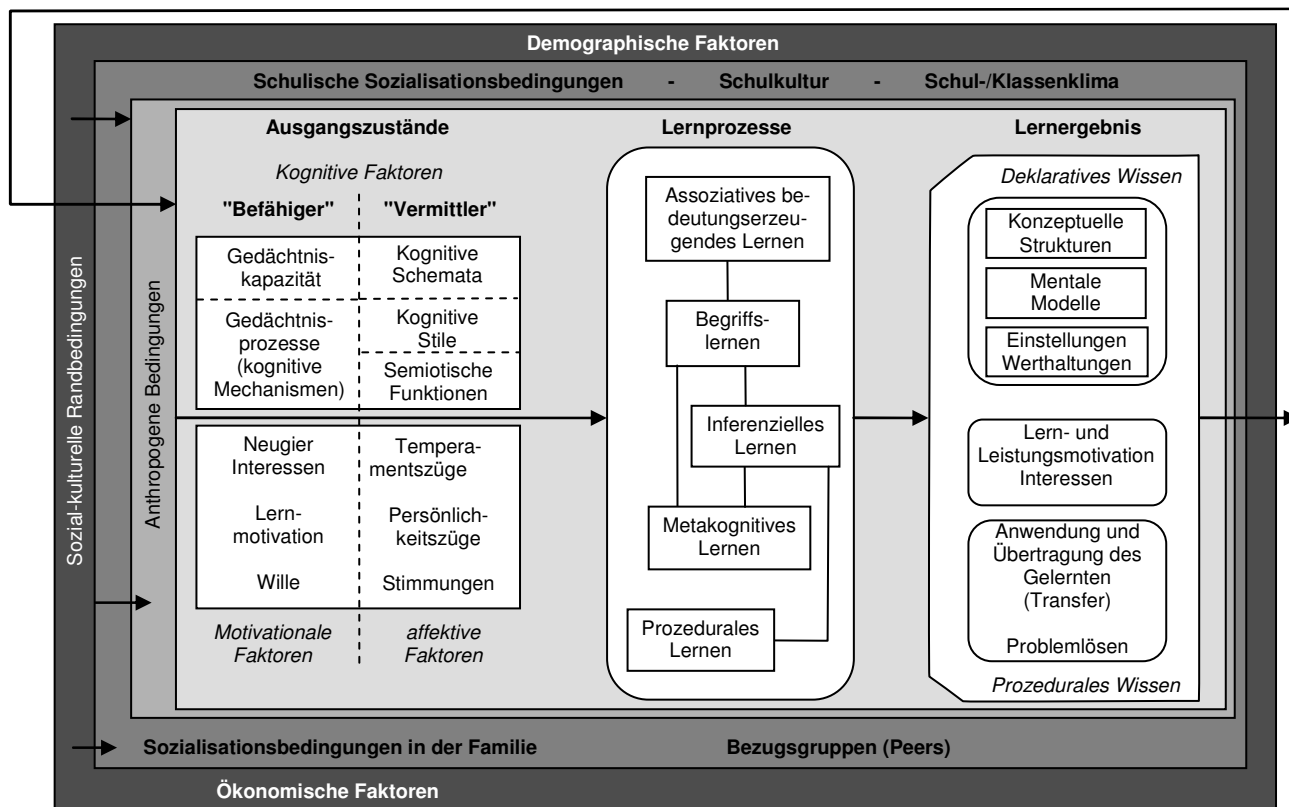


Abbildung 12: Menschliches Lernen (i.A.a. Seel, 2000, S. 27)

Der Ausgangszustand, der durch die Rahmenbedingungen beeinflusst wird, umfasst grob beschrieben **kognitive** (Gedächtniskapazität, Gedächtnisprozesse, kognitive Schemata, kognitive Stile und semiotische Funktionen), **motivationale** (Neugier, Interesse, Lernmotivation, Wille) und **affektive** (Temperamentszüge, Persönlichkeitszüge, Stimmungen) Faktoren. Dieser spezifische Ausgangszustand beeinflusst den **Lernprozess**, der assoziatives und bedeutungserzeugendes Lernen, Begriffslernen, inferenzielles, metakognitives und prozedurales Lernen beinhaltet. Als **Lernergebnisse** können deklaratives Wissen (konzeptionelle Strukturen, mentale Modelle¹⁴⁶, Einstellungen, Werthaltungen, Lern- und Leistungsmotivation, Inte-

¹⁴⁵ Beispielsweise kann davon ausgegangen werden, dass gewisse Lerninhalte wegen sozialer und kultureller Faktoren bei Immigrantenkindern weniger an- und aufgenommen werden als bei den Kindern der Alteingesessenen.

¹⁴⁶ Zur mentalen Modellbildung siehe u.a. bei Seel (1991, S. 77).

resse) sowie prozedurales Wissen (Anwendung, d.h. Wissen in Form von Können und Fähigkeit; Übertragung des Gelernten) resultieren.

Interessante Aspekte des Rahmenkonzepts nach Seel sind, dass die **Lernvoraussetzungen** im Ausgangszustand beschreibend vorweggenommen und die Lernergebnisse, in Anlehnung an Anderson (1983), in deklaratives und prozedurales Wissen unterteilt werden¹⁴⁷. Beide Aspekte werden in späteren Kapiteln wieder aufgenommen werden.

Nicht **explizit** berücksichtigt werden vergangene und aktuelle **Lernerfahrungen** des Lernenden sowie das gesamte **Selbstregulationssystem** (vgl. Schunk & Zimmerman, 1994, S. 307f.; Zimmerman, 2000, S. 15). Anzunehmen ist, dass diese das zukünftige Aus- und Weiterbildungsverhalten beeinflussen können.

Mit diesem Ansatz können Lösungen für abstrakte Probleme beschrieben werden, was jedoch voraussetzt, dass diese zuerst als solche identifiziert wurden. Ferner können Vorgänge alltäglicher Art oder körperliche Fertigkeiten kaum adäquat durch kognitive Modelle erklärt werden.

4.2.1.4 Konstruktivistisches Lernverständnis¹⁴⁸

Der Konstruktivismus lehnt - im Gegensatz zum Kognitivismus - die Gültigkeit einer "objektiven" Beschreibung oder Erklärung der Realität ab. Er verbindet Erkenntnisse aus unterschiedlichen Disziplinen wie Hirnforschung, Neurobiologie, Kognitionspsychologie miteinander und geht davon aus, dass das menschliche **Gehirn** als relativ **geschlossenes, autopoetisches, informationsverarbeitendes System** primär mit sich selbst beschäftigt ist und nur einen geringen Kapazitätsanteil zur Verarbeitung von Informationen aus der Aussenwelt nutzt. Durch die Sinnesorgane werden Informationen als "Rohdaten" aufgenommen, im Gehirn zwischengespeichert, eventuell interpretiert und abgelegt. Das Gehirn schafft durch diverse Prozesse eine Konstruktion davon, wie die Welt ist, die interindividuell unterschiedlich ausfallen muss, da einerseits die Wahrnehmung als solche verschieden sein kann; sicherlich aber auch die persönlichen Erfahrungen, womit das "Ausgangsmaterial" für die Verknüpfung nachfolgender Informationen interindividuell variiert.

¹⁴⁷ Eine verfeinerte Einteilung nimmt Markowitsch (1999, S. 27) vor.

¹⁴⁸ Peterßen (2001, S. 95) gibt zu bedenken, dass systemische und konstruktivistische Positionen einfließen, weswegen korrekterweise von system-konstruktivistischen Lernverständnis gesprochen werden müsste.

Das konstruktivistische **Lernverständnis** geht davon aus, dass Lernen als aktive, konstruktive, individuelle Tätigkeit anzusehen ist. Peterßen (2001, S. 123) nennt denn folgende Prozessmerkmale **konstruktiven und situierten Lernens**:

1. Lernen wird als **aktiver** Prozess des Lernenden verstanden, der auf Motivation und Interesse basiert.
2. Lernen beinhaltet immer einen **Anteil an Selbststeuerung**. Je nach Situation und Rahmenbedingungen können diesen Steuerungs- und Kontrollprozessen dabei mehr oder weniger Spielraum eingeräumt werden.
3. Lernen ist **konstruktiv**, d.h. die neuen Inhalte werden immer mit den individuellen Erfahrungen und Wissensbeständen abgeglichen.
4. Da Lernen in einem spezifischen Kontext stattfindet, ist es immer auch **situativ**.
5. Lernen gilt als **sozialer Prozess**, bei dem der Lernende in Austausch mit der Umwelt tritt.

Den fünf Prozessmerkmalen fügen Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) ein sechstes hinzu, indem sie Lernen zusätzlich als einen "emotionalen Prozess" verstehen, der durch Stress und Angst gehindert, durch Freude und Spass gefördert wird. Mit der Aufzählung der Merkmale geht einher, dass in Ergänzung zur "rein" konstruktivistischen Ausrichtung vermehrt soziokulturelle, motivationale und biografische Bedingungen und Wirkungen¹⁴⁹ ins Blickfeld der Forscher gerieten. Werden diese in Zusammenhang mit den Ansätzen des **situiereten Lernens** (engl. situated cognition) gesehen, die darauf gründen, dass Lernen als aktiver Konstruktionsprozess des Lernenden zu konzipieren ist und eine kontextuelle Einbindung für den erfolgreichen Lernprozess zentral ist, so ergibt sich daraus der Soziokonstruktivismus. Gefordert wird dabei, dass Lernen (im Gegensatz zum systemorientierten Vorgehen) erstens

¹⁴⁹ Lernen ist ein subjektbezogener Vorgang, denn Lernen und Bildung einer Person stehen in engem Zusammenhang mit deren biografischen Erfahrungen (Kade & Nittel, 1997, S. 753). Da die heutigen Lebensläufe durchaus Brüche wie Arbeitsplatzverlust, Scheidung oder Umschulung aufweisen, sind sie selbst ein wichtiges Lernfeld: Durch Reflexion und Lernen im Umgang mit Enttäuschungen, sowie das Üben von Selbstmotivation kann ein neuer Bildungsprozess entstehen, der wiederum den Lebenslauf beeinflusst.

in **authentischen sozialen Situationen** stattfindet¹⁵⁰ und zweitens die Lernenden darauf vorbereitet, Probleme in ähnlichen Situationen selbständig lösen zu können.

Der Lernprozess wird als "Aufbauprozess" und nicht als "Abbildungsprozess" verstanden (Steiner, 2001, S. 167). Je nach Ausrichtung dieser Verständnisse sind verschiedene Spielarten möglich. Gerstenmaier und Mandl (1994, S. 868/870) unterscheiden zwischen 1. Konstruktivismus als Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie (radikaler Konstruktivismus) 2. Neuem Konstruktivismus in der Kognitionswissenschaft, Soziologie und Psychologie aufgeteilt in sozialen Konstruktivismus, Situated Cognition-Bewegung (Clancey, 1993; Greeno, 1991; Resnick, 1987 und anthropologische Ansätze (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990) und 3. konstruktivistischen Ansätzen der Instruktionspsychologie und der empirischen Pädagogik. An dieser Stelle soll auf den konstruktivistischen Instruktionsansatz eingegangen werden.

Der konstruktivistische Instruktionsansatz

Der Instruktionsansatz im Sinne des Anchored Instruction versucht nach Straka & Macke (2002, S. 135ff.) einerseits das **bereits erworbene Wissen** des Lernenden als **Anker** zu verwenden und andererseits das zu **lernende Wissen in seinen lebenspraktischen Zusammenhängen darzustellen** und den Lernenden damit auch die Möglichkeit zu bieten, mit dem erworbenen Wissen Problemlösung zu betreiben, die in einem lebenspraktischen Zusammenhang steht. So soll verhindert werden, dass "träges Wissen" entstehen kann¹⁵¹. Reinmann-Rothmeier & Mandl (2001, S. 617f.) definieren sechs Gestaltungsprinzipien des Ansatzes: 1. Videobasierte Präsentation der Problemsituation, 2. Einbettung in ein für den Lernenden bedeutungsvollen Kontext, 3. Problemsituation fördert Differenzierung und Spezialisierung der Problemfähigkeit, 4. Einbettung der notwendigen Daten in die Problembeschreibung, 5. realer Komplexitätsgrad der Problemstellung und 6. die Förderung der Perspektivenoffenheit durch die Beschreibung zweier Problemstellungen. Ferner wird der Transfer unterstützt.

¹⁵⁰ Eine konsequente Weiterführung des Gedankens wäre, wenn Lernen und Arbeiten ineinander übergehen und Lernen im Arbeitsprozess integriert würde. Erpenbeck & Sauer (2000, S. 295) kommen diesem Zustand mit dem Begriff "tätigkeitsintegriertes Lernen" recht nahe.

¹⁵¹ Nach Gruber & Renkl (2000, S. 155) kann "träges Wissen" wie folgt definiert werden: Der Lernende verfügt über das bestimmte Wissen. Es darf angenommen werden, dass dieses Wissen zu kompetenter Handlung führen kann. Es kann gezeigt werden, dass der Lernende dieses Wissen dennoch nicht anwendet.

Es liegen weitere didaktische Orientierungsmodelle¹⁵² vor, wie etwa das **erkenntnisorientierte Lernverständnis** (Landwehr, 1994, S. 42) mit den Schlagworten **problemorientiert, prozessorientiert und subjektorientiert** (ebd.; S. 43) oder aber die systemisch-konstruktivistische "Ermöglichungsdidaktik" (Arnold, 2003; Siebert, 2003a). Allen Ansätzen ist gemein, dass sie den Kontextbezug, das "geteilte Wissen", den aktiven Erwerb von Wissen und deren konkreten, sozialen Bezug betonen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 615).

4.2.1.5 Kognitiv-konstruktivistisches Lernverständnis

Reinmann-Rothmeier & Mandl (1999) befürworten einen pragmatischen Kompromiss zwischen **kognitivem** und **konstruktivistischem** Ansatz, um so deren Vorteile zu verbinden und die Nachteile zu umgehen. Dabei wird das Hauptaugenmerk auf die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen (vgl. Grenno, 1991) gelenkt, ohne auf die Hilfe von Instruktion, Orientierung und Anleitung zu verzichten (siehe ausführlich Straka & Macke, S. 145ff.).

4.2.1.6 Lerntheorien und Rollen

Der Überblick hat gezeigt, dass sich diverse Lerntheorien entwickelten, die verschiedene Grundannahmen über das Lernen widerspiegeln sowie je eigene Schwerpunkte setzen, die sich zudem auf das Rollenverständnis zwischen Lernendem und Lehrender auswirken (vgl. Tabelle 14):

¹⁵² Spätestens seit Holzkamp (1995) mittels seiner subjektwissenschaftlichen Theorie des Lernens die Wichtigkeit des Subjekts unterstrich, haben sich einige Positionen verschoben und neue Lehr-Lernkulturen gebildet. Nach Arnold & Schüßler (2003, S. 1) werden die subjektiven Lern- und Aneignungsprozesse der Teilnehmenden vermehrt fokussiert und damit die "Erzeugungsdidaktik" gleichsam verabschiedet.

Tabelle 14: Ausgewählte Lerntheorien (i.A.a. Reinmann-Rothmeier et al., 2001)

Lerntheorie	Primat	Rolle des Lernenden	Rolle des Lehrenden
Behaviorismus	Reiz-Reaktions-Kette	"Aufnehmer des Vorgegebenen" ("Passiv-Lernender")	Instruktor Wissensvermittler
Gestaltpsychologie	Ganzheitlichkeit	Problemlöser	Gestalter von Anforderungssituationen
Kognitivismus am Beispiel Instructional Design-Ansatz ¹⁵³	Instruktion Informationsverarbeitung	"Aufnehmer" des Wissens "Abspeicherer" des Wissens	Präsentator des Wissens Erklärer des Wissens Anleiter Überwacher des Lernprozesses
Sozial-kognitive Theorie (Bandura, 1991)	Modell	Beobachter Imitator	Modell
Konstruktivismus	Konstruktion	"Aktiv-Lernender"	"Bereitsteller" von Problemsituationen, Hilfsmittel "Unterstützer" (bei Bedarf)
"Integrierte Position" Reinmann-Rothmeier et al. (2001)	Pragmatismus	"Aktiv-Lernender": - aktive Beteiligung - übernimmt Steuerungs- und Kontrollprozesse - konstruktiv - in spezifischen, situativen Kontext - sozial (vgl. Straka & Macke, S. 150).	"Problemorientierter" ¹⁵⁴ "Instruierer"

Während beispielsweise nach behavioristischer Sicht dem Lernendem primär die Rolle des Wissensaufnehmers zugeteilt wird, gehen Konstruktivisten davon aus, dass Lernen einen aktiven Lernenden erfordert.

¹⁵³ Zu den konstruktivistischen Instruktionsansätzen gehören der Anchored-Instruction-Ansatz, die Cognitive-Flexibility-Theorie und der Cognitive Apprenticeship-Ansatz (Reinmann-Rothmeier et al.; 2001, S. 617).

¹⁵⁴ Problemorientierung heisst nach Reinmann-Rothmeier et al. (2001, S. 627), dass der Lehrende ein Problem so in den Mittelpunkt stellt, dass es für den Lernenden entweder authentisch ist oder Bezug zu authentischen Situationen nimmt und damit für ihn relevant und aktuell ist und ihn neugierig und betroffen macht.

4.2.2 Lernen als Prozess - einige ausgewählte Beispiele

Wie schon weiter vorne erwähnt, kann **Lernen als Prozess** verstanden werden, der bei einem spezifischen Ausgangszustand beginnt und zu einem Lernergebnis führt (vgl. Seel, 2000, S. 27). Es kann damit als **Kette** mit den Gliedern "Interesse - Motivation - Aufmerksamkeit¹⁵⁵ - Wahrnehmung - Konzentration" (Kullmann & Seidel, 2005, S. 108) dargestellt werden. Wenn es zu einer Unterbrechung innerhalb dieser Kette kommt wird die Speicherung in verschiedenen Gedächtnisregionen verhindert oder gestört.

4.2.2.1 Lernen nach Roth (1970)

Die Idee, Lernen als **Verlaufsschema** zu beschreiben, entstand schon früh. So beschreibt Roth (1970) Lernen in sechs Schritten und unterscheidet aufgrund der inneren Haltung des Lernenden drei unterschiedliche Lernarten (ebd., S. 223ff.): "indirektes Lernen", d.h. unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer vollzogenen Handlung, "direktes Lernen", d.h. absichtliches Anstreben eines Lernprozesses durch den Lernenden selbst und "von Dritten angestossenes Lernen", d.h. das Lernen erfolgt aufgrund eines externen Anstosses Dritter. Roth meint weiter (1970, S. 226):

"Zu jedem Lernen gehören ein Antrieb (Stufe der Motivation), ein widerstehendes Objekt als Aufgabe in einer Lernsituation (Stufe der Schwierigkeiten), eine Einsicht in einen geeigneten Arbeits- und Lösungsweg (Stufe der Lösung), ein Tun, das diesen Weg als richtigen bestätigt findet (Stufe des Tuns und Ausführens) ein Verfestigen des Gelernten (Stufe des Behaltens und Einübens) und ein Bereitstellen des Gelernten (Stufe des Behaltens und Einübens) und ein bereitstellen des Gelernten für künftige ähnliche Aufgaben und Situationen durch neue Bestätigungen und Bewährungen (Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten)."

¹⁵⁵ Ach (1910, S. 238) monierte, dass der Begriff zu "vielseitig" und zu "bestimmt" sei, um sinnvollerweise gebraucht werden zu können. Und Crary (2002, S. 29) meint, dass gerade im späten 19. Jahrhundert durch verschiedene Forschende ein letztlich erfolgreicher Versuch unternommen wurde, Aufmerksamkeit zu rationalisieren und dass dabei klar wurde, dass Aufmerksamkeit primär als Selektionsprozess der Wahrnehmung zu verstehen sei. Allgemein blieb bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts unbestritten, dass eine überzeugende Darstellung des Phänomens fehlt. Letztlich gingen behavioristisch ausgerichtete Forschungsansätze davon aus, dass das Aufmerksamkeitsvermögen grundsätzlich bei Mensch und Tier vorhanden ist. Heute wird Aufmerksamkeit vermehrt für ein auf neuronaler Ebene nachweisbares Phänomen gehalten (vgl. Posner, 2004). Aufmerksamkeit wurde aber auch als Grundvoraussetzung für Wissen im Sinne Hegel's als "Aufmerksamkeit als Anfang der Bildung" (zit. nach Crary, 2002, S. 297) interpretiert.

Roth beschreibt damit Ablauf, Verlauf und Richtung des Lernprozesses und verweist auf ein umfassendes Lernverständnis, das die Übertragung und damit den Transfer (siehe Kapitel 5) mit beinhaltet. Ferner hält er fest, dass dieser Verlauf in Stufen gedacht ist, die einzelnen Faktoren - beispielsweise die Motivation - aber auch in späteren Stufen sowie in ständiger Wechselwirkung mit den anderen Faktoren auf den Prozess einwirken (ebd., S. 226).

Anzunehmen ist, dass das Schema nicht so gradlinig abläuft, sondern eher **spiralförmig und sprunghaft** gedacht werden muss und wahrscheinlich "Miniverläufe" in den einzelnen Stufen aufweist. Aus didaktischer Sicht wird die Spiralförmigkeit des Lernens von Aebli (2003) betont, der einen pragmatischen, konstruktiven Strukturalismus¹⁵⁶ verfolgt und vom **Viererzyklus des Lernen** ausgeht, der "das problemlösende Aufbauen einer Struktur, das Durcharbeiten derselben, das Üben und Wiederholen zum Zwecke ihrer Konsolidierung und das Anwenden in neuen Problemsituationen" umfasst (ebd., S. 24). Bei der Anwendungsphase geschieht zudem Differenzierung und Ausbau einer Handlungs-, Operations- oder Begriffsstruktur¹⁵⁷ (ebd., S. 381), die zu einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und der Autonomie des Lernenden führen. Damit lehnt sich der Viererzyklus des Lernens an die moderne **Kognitionspsychologie** an (vgl. u.a. Kolodner, 1997) die eine Verbindung zwischen Problemlösung und Praxisbezug anstrebt.

4.2.2.2 Lernakt nach Weinert (1996)

In Zusammenhang mit der Vorstellung von Lern- und Instruktionsmodellen stellt Weinert (1996, S. 10) den Lernakt als kognitiven, auf das Gedächtnis gerichteten Prozess vor, der sich entlang des sensorischen Registers, des Kurzzeit- und Langzeitgedächtnisses bis hin zur Anwendungssituation erstreckt (vgl. Abbildung 13). Weinert vollzieht neben den Gedächtnisarten eine Zuordnung auf Leistungen und erwähnt einen **Aufmerksamkeitsprozess** (Auswahl) (vgl. zudem Kapitel 5.4.3).

¹⁵⁶ Pragmatisch dahingehend, dass "geistiges Leben mit der Handlung einsetzt", strukturalistisch, weil die "exakte Strukturanalyse" zum Aufbau von Handlungsschemata führt (ebd., S. 386) und konstruktiv, indem "neue Inhalte geistigen Lebens durch Konstruktion aus einfacheren Elementen hervorgehen" (ebd., S. 389). Gegenüber dem genetischen Konstruktivismus Piagets vertritt Aebli die Ansicht, dass Konstruktion im Zuge des Lernens vonstatten geht, wobei spontanes wie auch unter Anregungsbedingungen der Umwelt (Lehrer, Familie) erzeugtes Lernen stattfindet, während bei Piaget Konstruktion im Zuge der Entwicklung und aufgrund spontaner Betätigung geschieht (ebd., S. 392).

¹⁵⁷ Im Sinne der Akkomodation nach Piaget.

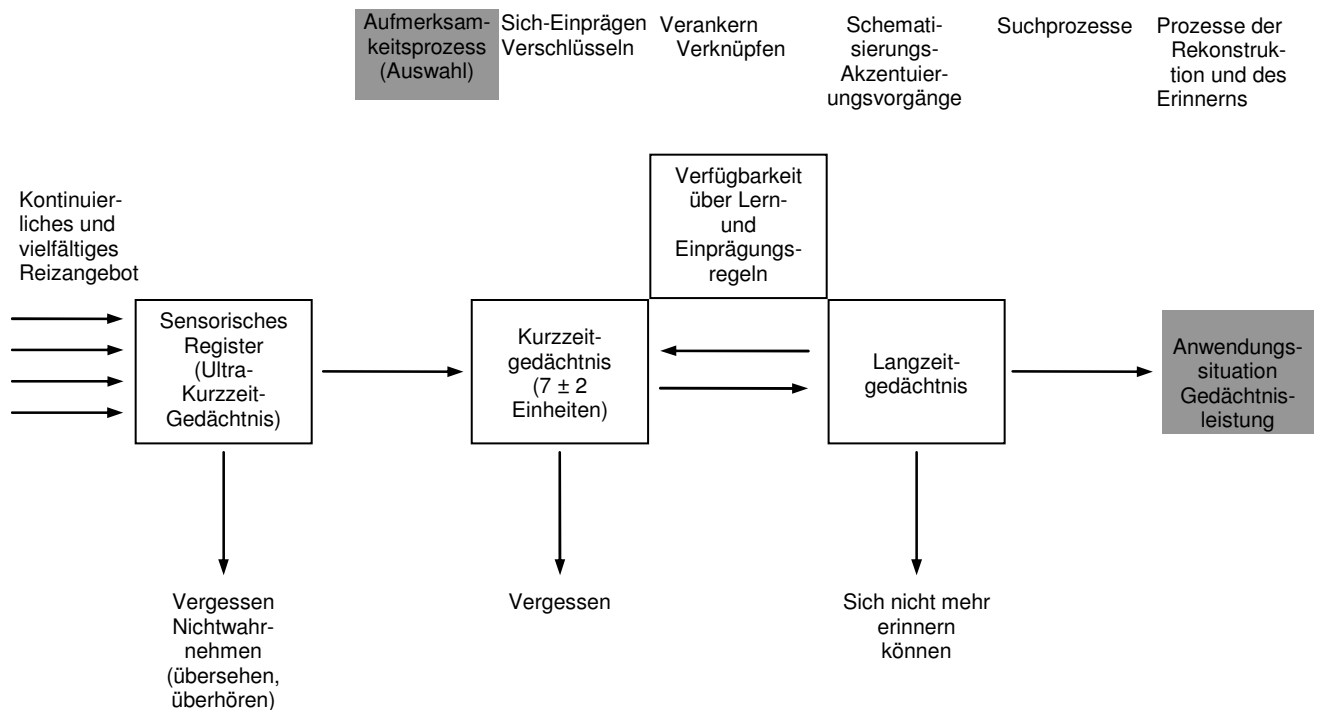


Abbildung 13: Modell eines isolierten Lernaktes (Weinert, 1996, S. 10)

Dass dieser Aufmerksamkeitsprozess durch den Lernenden selbst und durch motivationale Prozesse mitbeeinflusst wird, unterstreicht Heckhausen (1989, S. 204), während Weinert (1996, S. 11) eine allfällige Steuerungsmöglichkeit durch den Lehrenden ausmacht¹⁵⁸.

4.2.2.3 Anchored Instruction-Ansatz und Cognitive Apprenticeship-Ansatz

Ein Beispiel für die **konstruktivistische** Denkart ist der Lernzyklus des **Anchored Instruction-Ansatzes** (vgl. Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer & Williams, 1990). Da angenommen wird, dass ein Zusammenhang zwischen "trägem Wissen" (Renkl, 1996) und der Art des Wissenserwerbs besteht, entstand die Idee, komplexe, problemorientierte und realistische Lernumgebungen zu konstruieren, die ein aktives, selbstgesteuertes Lernen ermöglichen

¹⁵⁸ Folgende didaktische Schlussfolgerungen lassen sich nach Weinert (1996) ziehen: Der Lehrende hat die bewusste und unbewusste Aufmerksamkeit des Lernenden auf die wichtigsten Lerninhalte zu bündeln, die dargebotene Informationsmenge ist nicht zu gross zu halten, Einprägungs- und Verarbeitungsstrategien sowie die Anleitung zur zweckmässigen Nutzung der Lerninhalte können den Lern- und Transferprozess erleichtern, Wiederholung und Übung sind notwendig und bereits beim Lernprozess müssen Hinweise auf die spätere Nutzung und Anwendung (konditionaler Transfer) gegeben werden (ebd., S. 11).

(CTGV¹⁵⁹, 1991). Dabei entwickelt der Lernende in einem ersten Schritt eine konkrete Vorstellung über sein Ziel und die zu lösende Aufgabe (Anker). Anschliessend werden erste Ideen für deren Bewältigung geschaffen und anschliessend mit anderen Personen oder selbstständig reflektiert, um möglichst viele verschiedene Vorstellungen und Sichtweisen zu generieren. Sind das Ziel, erste Ideen und unterschiedliche Perspektiven geklärt, dann sollten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aktiviert oder neu erworben werden (durch Instruktion, Selbststudium, kooperatives Lernen etc.). Im Test mit der zu lösenden Aufgabe überprüft der Lernende anschliessend, ob das erworbene Wissen nutzenbringend eingesetzt werden kann und was eventuell zur Zielerreichung noch fehlt. Ist das Problem gelöst, so soll das Ergebnis anderen Personen mitgeteilt (Assessmentfunktion) werden, was dem Lernenden in Diskussion mit anderen neue Sichtweisen und Ideen eröffnen kann. Im Anschluss daran soll eine Reflexion folgen und eventuell ein neuer Lernzyklus initiiert werden¹⁶⁰.

In Anlehnung an die Lehre, bei der sich Lernen am Handeln des Experten orientiert, die mittels einer wohldosierten Kombination aus Vorführung, Beobachtung, Unterstützung und langsamer Übergabe der Gesamtverantwortung besteht, haben Collins, Brown & Newman (1989) den **Cognitiv Apprenticeship-Ansatz** entwickelt und damit das Modell "Lehre" auf andere soziale Umgebungen übertragen und zur "kognitiven Meisterlehre" konzipiert, was als "learning-through-guided-experience on cognitive and metacognitive processes" (ebd., S. 457) zu verstehen ist. Die Idee ist, dass Lernprozesse, die auf das Handeln von Experten ausgerichtet und in entsprechende Handlungssituationen eingebunden sind und zudem in einer natürlichen sozialen Interaktion stattfinden, eine Art Einführung in die Expertenkultur ermöglichen und damit kein träges Wissen schaffen. Rolle des Experten ist es, die Handlungen vorzuführen (Modelling), bei Ausarbeitung zu unterstützen (Coaching), Hilfestellungen anzubieten (Scaffolding) und diese schrittweise zurückzunehmen (Fading). Dem Lernenden obliegen die Beobachtung, das eigene Üben, die Artikulation, die Reflexion der eigenen Handlung und das weitere Erkunden.

¹⁵⁹ Abkürzung für Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (1991).

¹⁶⁰ Accelerated learning (AL) bedient sich eines etwas vereinfachten, universalen Lernzyklus, der immer folgende vier Phasen beinhalten sollte, damit Lernen erfolgreich stattfinden kann (Meier, 2004, S. 83): 1. Planen (Interesse wecken). 2. Präsentieren (Begegnung mit neuem Wissen). 3. Praktizieren (Integration neuen Wissens). 4. Produzieren (Anwendung). Damit will AL den Fokus von Phase 2, die beim traditionellen Lernen oftmals 80% der Zeit und der Ressourcen beansprucht, zugunsten der anderen drei Phasen verschieben.

Collins et al. (1989) stellen zu ihrem Ansatz der "kognitiven Meisterlehre", einem konstruktivistischen Instruktionsansatz, sechs verschiedene Lehrmethoden vor:

1. Modellhaftes **Vorführen** des Experten, das der Lernende beobachtet
2. **Anleiten** (coaching) beinhaltet das Beobachten des Lernenden bei der Bearbeitung der Arbeit durch den Experten sowie die Hinweise, Hilfen und Feedbacks des Experten, die den Lernprozess positiv beeinflussen sollen.
3. Die **strukturierte Unterstützung** (scaffolding) umfasst alle Hilfestellungen, die Experten einem Lernenden während seiner Bearbeitung zukommen lassen können. Wichtig ist dabei eine allmähliche Rücknahme derselben (fading), damit der Lernende nach und nach die gesamte Verantwortung für seinen Lernprozess übernimmt.
4. **Artikulation** umfasst alle Methoden, die den Lernenden veranlassen sollen, sein Wissen, Denken, Problemlösen und Verhalten zu benennen (lautes Denken, Beschreibung von kooperativen Aktivitäten der Lernenden etc.)
5. **Reflexion** meint die Fähigkeit eines Lernenden, seinen Lernprozess und den eines anderen Lernenden zu überdenken. Dazu können beispielsweise Videoaufnahmen als Hilfsmittel eingesetzt werden.
6. **Erkunden** (exploration) meint die Fähigkeit der Lernenden, selbständig die ihnen gestellten Probleme lösen zu können.

Eine Hürde bei der Übertragung des Lehrmodells auf den Ansatz ist, dass kognitive Denkprozesse von Experten - im Gegensatz zu einer handwerklichen Ausübung - für den Lernenden schwer nachvollziehbar sind. Aus diesem Grund ist ein begleiteter Lernprozess, bei dem Experte und Lernender sich kontinuierlich austauschen, von besonderer Wichtigkeit.

4.2.2.4 Lern-Stadien-Modell nach Dilts (1993)

Dilts (1993) stellt in Anlehnung an Banduras Erwartung bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit ein **Lern-Stadien-Modell** vor, das in der neurolinguistischen Programmierung (NLP)¹⁶¹ zur Anwendung kommt. Dabei wird die Aneignung gewohnheitsmässiger Fähigkeiten und Eigenschaften - oder ganz generell das Lernen - als ein **vierstufiger Prozess** verstanden, bei dem die Erwartung der Eigenleistung und die tatsächliche Leistung einander gegenübergestellt und mittels der Stadien "Unbewusste Inkompetenz", "Bewusste Inkompetenz",

¹⁶¹ Das Konzept ist nach Hücker (1995, S. 117) als Nebenprodukt der Forschungsarbeiten von Richard Bandler (Mathematiker, Informatiker und Gestalttherapeut) sowie John Grinder (Linguist) 1972 entstanden und baut auf dem konstruktivistischen Verständnis auf, wonach Wirklichkeit als Ergebnis von Kommunikation gesehen wird und damit intersubjektiv ist.

"Bewusste Kompetenz" und "Unbewusste Kompetenz" beschrieben werden. Zudem wird der Einfluss der **Glaubenssätze** (engl. beliefs) unterstrichen (ebd., S. 29ff.):

Während im Stadium der **unbewussten Kompetenz** Eigen-Erwartung und tatsächliche Leistung parallel verlaufen, kann es durch die Grenzen der derzeitigen Kompetenzen zu einer **unbewussten Inkompetenz** führen, falls die Eigenerwartung gleichzeitig erhöht wird. Wird dieses Auseinanderklaffen sichtbar, so wird die **Inkompetenz bewusst** und kann eventuell Abhilfe erfolgen, was wiederum zu **bewusster Kompetenz** führen kann, die sich über die Zeit hinweg wiederum in **unbewusste Kompetenz** wandelt¹⁶². Glaubenssätze, so Dilts Ansicht, verfolgen den Zweck, eine grundlegende Motivationslage für die Anpassung von Erwartung und tatsächlichem Verhalten zu schaffen (ebd., S. 31). Dilts (1993, S. 28) beschreibt mit seinem Verlaufsmodell die "Beziehung zwischen Glauben, Fähigkeit und Verhalten".

4.2.2.5 Lernzyklus nach Kolb et al. (1984)

Lernen aus der Perspektive der **Erfahrung** - und damit insbesondere **erfahrungsbasiertes Lernen** - kann nach Kolb, Rubin & McIntyre (1984, Preface) als **Zyklus** beschrieben werden. Dabei gehen die Autoren von praktischen Erfahrungen (engl. concrete experience/exercises) aus, die durch Reflexion und Beobachtung (engl. reflective observation/discussion) in abstrakte Konzepte (engl. abstract conceptualization/reading) überführt werden. Diese abstrakten Konzepte werden in neuen Situationen erprobt (active experimentation/personal application assignments), was zu praktischen Erfahrungen führt, die wiederum einen neuen Lernzyklus eröffnen. Die Vorstellung von Kolb (1984) erscheint hinsichtlich zweier Aspekte interessant: Einerseits geschieht Lernen aufgrund von Erfahrung und damit wird das wiederkehrend Prozesshafte des Lernens unterstrichen, andererseits resultieren aufgrund der Achsen "aktives Probieren gegenüber gedankliche Beobachtung" sowie "praktische Erfahrungen gegenüber abstraktes Begreifen" vier Quadranten und somit vier Lernstile¹⁶³ (vgl. Kolb 1984). Gerade das Herausstreichen der Wichtigkeit von Erfahrungswissen, des impliziten Wissens (engl. tacit skills) als Informations- und Lernquelle, erscheint hier zentral. Zudem können praktische Erfahrungen sinnlicher, aber auch kognitiver, emotionaler und sozialer Art als Ausgangspunkt

¹⁶² Personen, die in der vorliegenden Untersuchung dieses Phasenmodell beschreiben, beginnen immer mit der Phase der "Unbewussten Inkompetenz" und schliessen mit jener der "Unbewussten Kompetenz". Zudem wird es nicht als Verlaufsmodell im Sinne Dilts verstanden, sondern als Quadrantenmodell (vgl. Kapitel 10.7.1.2).

¹⁶³ Nach Schrader (1994, S. 59) sind Lernstile relativ dauerhafte Persönlichkeitsmerkmale, welche in charakteristischer Weise umschreiben, wie sich Individuen in Lernsituationen verhalten.

des Lernzyklus ausgewählt werden. Bauer, Munz & Pfeiffer (1999, S. 8) gehen einen Schritt weiter und deklarieren **Erfahrungswissen als Methode und Lernziel** zugleich¹⁶⁴. Honey und Mumford (1992) unterstreichen noch expliziter als Kolb den zyklischen Prozess des Lernens und gehen davon aus, dass der einzelne Lernende bestimmte Phasen dieses Zyklus bevorzugt, dies aber nicht immer weiss¹⁶⁵. Euler (2001) beschreibt bezogen auf die Entwicklung von sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen ein ähnliches Lernphasenmodell, das primär erfahrungsbezogene mit primär reflexionsbezogenen Schritten verbindet (ähnlich wie Kolb), aber zusätzlich einen "Aufmerksamkeitsschritt" zwischen Konfrontation mit einer Problemstellung und der Beobachtungserfahrung einbaut (vgl. auch Kapitel 5.4.3). Zudem verweist Euler auf die Möglichkeit, dass die Lernschritte zwar in einer linearen Abfolge und gesamthaft entlang eines Kreises angeordnet sind, diese aber je nach Situationsbedingung unterschiedlich stark eingehalten werden dürften.

4.3 Begriffsklärung Lehren

Lehren kann nach Arnold et al. (1999, S. 29) als eine "Jedermannsqualifikation" bezeichnet werden, wenn man unter Lehren, "Menschen erziehen, informieren, aufklären, beraten, ermutigen, anleiten" versteht. Nach Arnold, Nolda & Nuissl (2001, S. 189) wird Lehren gerne im Sinne des "**Sender-Empfänger-Modells**" verstanden, d.h. ein Experte vermittelt einem Laien aufgrund seiner fachlichen Kompetenz und Erfahrung Fachwissen (Vermittlungsdidaktik). Lehren unterstützt dabei den Wissenserwerb, während Wissen nicht nur "Faktenwissen, sondern auch Begründungs-, Handlungs-, Methodenwissen" beinhaltet (ebd., S. 190)¹⁶⁶.

¹⁶⁴ Bauer, Munz & Pfeiffer (1999, S. 8) definieren Erfahrungswissen als "eigenständigen Handlungsmodus bzw. eine ganz spezifische Methode des Umgangs mit Arbeitsaufgaben [...]". Sie haben in einem Modellversuch für Ausbilder (Berufsausbildung) eine Handreichung erarbeitet, die das Augenmerk auch auf sinnlich-körperliche Wahrnehmungen wie Geräusche und Gerüche (bei Apparaturen), wahrnehmungsgelitetes, assoziatives Denken und Wissen über Unwägbarkeiten (z.B. Vorzeichen für Störungen im Produktionsablauf), sowie auf herantastend-dialogisches Handeln und auf eine gefühlsmässige Beziehung zur Anlage (z.B. mit der Anlage arbeiten und nicht einfach schematisch handeln) richtet. Damit findet eine Verflechtung von "intentionalem und erfahrungsgeleitetem Lernen" statt.

¹⁶⁵ Aus diesem Grund bezieht sich der Fragebogen von Honey & Mumford (1992) nicht direkt auf das Lernverhalten sondern auf allgemeine Situationen.

¹⁶⁶ Nach Vygotskij (1934/1969) erfolgt Lernen hauptsächlich in sozialen Kontexten. Die auf seine Arbeit gründende kontextualistische Psychologie (siehe auch situated cognition) betont die Interaktion zwischen Experte und Novize (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990). Ein Experte verfügt vor allem über die Fähigkeit, die zuvor

Neben dieser Vorstellung der "reinen Vermittlung", die auf dem behavioristischen Paradigma fusst, sind weitere Lehrverständnisse denkbar bzw. üblich (vgl. nachfolgendes Kapitel). So kann Lehren nach Kron (2004, S. 192) so aufgefasst werden, dass Lehrende Lernsituationen derart arrangieren, dass Lernende konstruktiv und aktiv tätig werden können. Noch knapper kann Lehren als "Fördern interner Wachstumsprozesse" (Schäffter, 1994, S. 11) definiert werden.

Die "Wissenschaft vom lernwirksamen Lehren bzw. Unterrichten" (Arnold, Nolda & Nuissl, 2001, S. 72) ist die **Didaktik**. Während über Jahrhunderte Didaktik vor allem in Zusammenhang mit Unterrichten von Kindern oder Jugendlichen verstanden wurde, findet sich in neuerer Zeit der Ausdruck "Erwachsenendidaktik"¹⁶⁷ (z.B. Tietgens, 2000). Auf die Geschichte der Didaktik, die verschiedenen Ansichten und Modelle kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden (siehe dazu ausführlich z.B. Berner, 1999; Kron, 2004; Peterßen, 2001).

Mit Arnold et al. (2001, S. 190) hat Lehren eine "Passung zwischen Psychologik, der Sach- bzw. Inhaltslogik und der Verwendungslogik herzustellen"¹⁶⁸. Davon abgeleitet, kann je nach Schwerpunktsetzung zwischen einem eher inhaltsorientierten, psychologischen oder handlungsorientierten Lehrstil unterschieden werden (vgl. Tabelle 15).

Methode bzw. Lehrmethode versteht Pätzold (1996) nicht nur "als Technik des Lehrens bei der Vermittlung vorgegebenen Wissens, fixierter Inhalte und Fertigkeiten...", "sondern auch als ein pädagogisches Arrangement..." (ebd., S. 7). Ziel ist das Erreichen festgelegter Lernziele. Je nach Art des Stoffes, der Zielsetzung, der Teilnehmergruppe und den gegebenen Rahmenbedingungen etc. greift der Weiterbildner auf eine Vielfalt von Lehrmethoden und -techniken zurück. Eine Auswahl an gängigen Lehrmethoden wurde für den interessierten Leser in Anhang N zusammengestellt.

erworbenen Kenntnisse strukturierend so zu organisieren, dass er diese zur Problemlösung nutzen und damit auch relativ mühelos abrufen kann (Bendorf, 2002, S. 99). Er verfügt damit nicht nur über mehr deklaratives Wissen als der Novize, sondern kann dieses auch besser und situationsadäquat abrufen, da er über ein Set von Strategien verfügt, um Probleme erfolgreich zu meistern. Der Novize wendet hingegen oft eine rückwärts gerichtete Strategie an, d.h. er sucht allgemeine Regeln (vgl. Bendorf, 2002, S. 100).

¹⁶⁷ Arnold et al., (2001, S. 72) verweisen auf die Unterscheidung zwischen Erwachsenenendidaktik, die sich auf erwachsene Lerner als Zielgruppe bezieht, und Erwachsenenbildungsdidaktik, die sich vor allem auf Institutionen der Erwachsenenbildung konzentriert.

¹⁶⁸ Demgegenüber vermittelt die Didaktik zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des Lernenden bzw. der Lernenden (Arnold et al., 2001, S. 72).

Tabelle 15: Lehrstile (i.A.a. Arnold et al., 2001, S. 190)

Stil	Inhaltsorientiert	Psychologisch	Handlungsorientiert
Merkmal(e)	Didaktische Reduktion und Rekonstruktion des Themas Sachlich-korrekte Dar- stellung des Themas	Reflexion und Erweite- rung des Erfahrungswis- sen der Lernenden	Schaffung von Verbin- dungen zu Anforderun- gen und Kriterien der Anwendungsfelder der Lernenden
Mögliche Methoden	Vortrag/Referat Lehrgespräch	Moderation Streitgespräch Lerngruppe Lernwerkstatt	Projektarbeit Simulation Planspiel Rollenspiel Training Qualitätszirkel

Nach Arnold (2002, S. 26) gilt es, die "Methodenfrage nicht länger auf die Frage nach der adäquaten Lehrmethode" zu verkürzen. Vielmehr sollten Lerner "systematisch und didaktisch absichtsvoll in den *Besitz* von Selbstlern- und Selbsterschliessungsmethoden gebracht werden" (ebd., S. 26 - originale Hervorhebungen) und damit vermehrt eine "Ermöglichungsdidaktik" im Vordergrund stehen (Arnold, 2003). In eine ähnliche Richtung zielen Erpenbeck & Sauer (2000, S. 293), die vermehrt das "Prinzip der Selbstorganisation" - auch in Zusammen-
hang mit dem Transformationsprozess Ost (Deutsche Einigung) - angewandt wissen wollen, denn nur so könne die "notwendige Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Individualisie-
rung der Lernaufgaben" erfolgreich bewältigt werden. Arnold, Nolda & Nuissl, (2001, S. 310) gehen soweit, von einer Entkoppelung von Lehren und Lernen auszugehen: Lehren wird dabei nicht mehr als reine Wissensvermittlung, sondern als Gestaltung von Lernprozessen, -
orten und -räumen verstanden, was zweifellos neue Ansprüche an die Weiterbildner sowie deren Rollen stellt.

4.3.1 Lehrtheorien oder Theorien der Erwachsenenbildung

Nach Siebert (2004) versuchen "erwachsenenpädagogische Theorien mittlerer Reichweite" bildungspraktisches Handeln durch "wissenschaftliche Erkenntnisse zu erklären und zu problematisieren" und orientieren sich dabei an "Konzepten und Aufgaben der institutionalisierten Bildungspraxis" (ebd., S. 19). Dabei lassen sich für den Zeitraum von Mitte 1970 bis heute nicht weniger als acht Vorschläge von Konzeptionen beschreiben (ebd., S. 18). Im Folgenden soll kurz auf den neuesten Vorschlag von Siebert (2004) eingegangen werden. Die einzelnen Konzepte schliessen sich zudem nicht aus sondern überschneiden sich; allerdings finden sich auch bereichsspezifische Schwerpunktsetzungen (siehe Klammer), wie den technologischen

Ansatz (betriebliche Weiterbildung), den integrativen Ansatz (Volkshochschule), den identitätstheoretischen Ansatz (kirchliche Erwachsenenbildung), den ökologischen Ansatz (selbstorganisiertes Lernen), genderspezifische und konstruktivistische Ansätze (ebd., S. 18). Anzumerken ist, dass (erwachsenenpädagogische) Theorien nicht wirklich erlernt werden können. Vielmehr muss der Weiterbildner in Auseinandersetzung mit den einzelnen Theorien, die "Passung", also die Anschlussfähigkeit zur eigenen Wirklichkeitskonstruktion, erfahren bzw. überprüfen. Ob situativ verschiedene Ansätze durch eine handelnde Person zur Anwendung kommen bzw. kommen können, beantwortet Siebert (2004) nicht explizit, es kann aber angenommen werden (Argument der Überschneidung). Da die Arbeit in der Forschungstradition des Konstruktivismus steht, wird nachfolgend der konstruktivistische Ansatz im Sinne von Siebert vorgestellt (die anderen Ansätze finden sich als Kurzfassung in Anhang J):

Der **konstruktivistische Ansatz** beinhaltet den radikalen, den neurowissenschaftlich-kognitionspsychologischen (z.B. Mandl), den sozialen, den kulturalistischen, den pädagogischen sowie den philosophischen Konstruktivismus. Allen gemeinsam ist, dass das Erkennen strukturdeterminiert ist (Siebert, 2004, S. 91). Daraus folgt, dass wir nicht objektiv sehen oder hören - unsere Wahrnehmung ist immer eine Passung, die lebensdienlich ist. Eine "Erfassung" des Wahren oder Objektiven bleibt uns damit verwehrt, denn unsere Wahrnehmung ist eine Konstruktion, die immer individuell und damit einzigartig ist. Damit stellt sich pädagogisch die Frage, ob Menschen lernfähig sind, wo sie doch in einem autopoietischen, geschlossenen System leben. Siebert meint dazu, dass Erwachsene lernfähig, aber unbelehrbar sind (2004, S. 95). **Weiterbildner** können somit zwar **Lernsettings** so **arrangieren**, dass Lernende zum Lernen motiviert und animiert werden (Ermöglichungsdidaktik), **Lernende** entscheiden aber selbst, **welche Inputs sie annehmen wollen**. Damit liegen Entscheidung und auch Verantwortung für das Lernen und den gesamten Lernprozess vor allem beim Lernenden. Einen **linearen Lehr-Lernprozess** - und damit eine Wissensvermittlung im klassischen Verständnis ("Nürnberger Trichter") - kann es in diesem Verständnis nicht geben, da unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen aufeinanderprallen und mit Passungsunterschieden (Teilnehmer-Teilnehmer, Lehrender-Teilnehmer, Inhalte-Teilnehmer) zu rechnen ist. Während Lernen ein "autopoietischer, biografie- und erfahrungsabhängiger Prozess der Wirklichkeitskonstruktion" (ebd., S. 96) ist, befasst sich Lehren schwerpunktmässig mit der Gestaltung von möglichst lernerfreundlichen Lernumgebungen sowie mit "Konstruktionsmethoden" wie z.B. das Erstellen von kognitiven Landkarten (Mind Maps) zur visualisierenden Vernetzung von Inhalten, Seitenwechsel als Rollen- und Perspektivenwechsel, Simulationen (Theaterpädagogik), the-

menbezogene biografische Erzählungen oder das Situieren der Lernprozesse in konkrete Verwendungssituationen (situated cognition) (ebd., S. 97).

Mezirows Theorie der Erwachsenenbildung, die **Transformationstheorie**, die den kritischen Diskurs, die Bewertung von Perspektiven sowie deren Änderung fokussiert, greift oben genannte Überlegungen auf. Kernpunkt der **transformativen Erwachsenenbildung** nach Mezirow (1997, S. 9) ist die Validierung von Wissen, die durch die Reflexion der Erfahrungen zustande kommt (Deutungsmuster-Ansatz). Lernen kann dabei als

"Prozess verstanden werden, bei dem eine früher von einem Individuum vorgenommene Interpretation der Bedeutung einer Erfahrung verwendet wird, um zu einer neuen oder revidierten Interpretation als Orientierungshilfe für künftiges Handeln zu gelangen." (Mezirow, 1997, S. 10)

Anders formuliert findet Lernen als Rückgriff auf Erinnerungen und kritische Reflexion und Prüfung vertrauter Bedeutungszuschreibungen statt und beinhaltet einen Wandlungsprozess, der sowohl das Denken, Fühlen und Handeln der lernenden Person als auch deren Beziehungen zur Umwelt betrifft (transformatives Lernen).

Nach Arnold, Nolda & Nuissl (2001, S. 314) ist die "Prämissenreflexion" in der transformativen Erwachsenenbildung bedeutsam, da Grundannahmen zuerst bewusst gemacht werden müssen (vollständige Bedeutungsperspektiven), damit sie anschliessend in neue Erfahrungen integriert werden können. Voraussetzung ist dabei nach Mezirow, dass der Lernende über die Fähigkeit der "Dezentrierung"¹⁶⁹ (Piaget) verfügt. Die Perspektiventransformation kann als Prozess verstanden werden, bei dem sich der Lernende bewusst wird, wie und warum er zu diesen Annahmen gelangte und wie diese die Wahrnehmung, die Erwartungsgewohnheiten und die eigene Weltsicht beeinflussten, sowie wie eventuell diese Annahmen, sofern der Lernende sie bewusst verändern möchte, tatsächlich verändert und zu einem neuen Verständnis führen können (Mezirow, 1997). Der Autor teilt die **Perspektiventransformation** in zehn Phasen ein:

- "Auftreten eines desorientierenden Dilemmas
- Selbstprüfung mit Schuld- und Schamgefühlen

¹⁶⁹ Fähigkeit, die nach Piaget im konkretoperativen Stadium erworben wird und beschreibt, wie ein Kind ein eben für wichtig eingestuftes Kriterium (z.B. Höhe) fallen lässt und dann allenfalls zugunsten eines anderen Kriteriums (z.B. Breite) eintauscht, was zu einer Beweglichkeit (Flexibilität) des Denkens führt.

- Kritische Bewertung der epistemischen, soziokulturellen oder psychischen Annahmen
- Erkenntnis, dass die eigene Unzufriedenheit und der Transformationsprozess weit verbreitet sind und dass auch andere eine ähnliche Veränderung bewältigt haben
- Suche nach Optionen für neue Rollen, Beziehungen und Handlungen
- Planung einer Handlungsweise
- Aneignung von Wissen und Fähigkeiten zur Durchführung der eigenen Pläne
- Ausprobieren neuer Rollen
- Entwicklung von Fähigkeiten und Selbstvertrauen für neue Rollen und Beziehungen
- Wiederaufnahme des eigenen Lebens aufgrund der von den neuen Perspektiven bestimmten Bedingungen." (ebd., S. 142f.)¹⁷⁰

Die Ausführungen von Mezirow wie auch jene von Siebert bezüglich der Lehr-Lern-Aktivitäten, die beide die Überprüfung eigener Wirklichkeitskonstruktionen sowie eine allfällige Änderung derselben thematisieren, sind auch im Hinblick auf die Thematik des Transfers und der Verhaltensänderung (vgl. Kapitel 5, S. 157ff.) interessant, beschreiben sie doch relativ detailliert den Ablauf von Deutungsmusteränderungen, die eventuell auch auf Verhaltensänderungen übertragbar sind. Zudem betonen sie die aktive Haltung des Lernenden und seine Eigenverantwortung und schlagen damit eine Brücke zum selbstgesteuerten Lernen (vgl. Kapitel 4.6.2).

¹⁷⁰ Die diversen von Mezirow angeführten Studien zur Überprüfung der zehn Phasen beinhalten durchwegs grössere Lebenskrisen wie Trennung, Scheidung oder Krankheit. Sie können aber allenfalls auch auf "normale" Lernprozesse angewandt werden. Bezogen auf die unterschiedlichen Lehr-Lern-Aktivitäten unterscheidet Siebert (2004, S. 98) einen Ablauf, der jenem von Mezirow nicht unähnlich ist: "Perception als Sensibilisierung der sensorischen und mentalen Wahrnehmung der Welt, d.h. der Mitmenschen," ... "der Gruppenprozesse in Seminaren..."; "De-construction: Abbau und Relativierung von Konstrukten, die nicht mehr zeitgemäss, viabel, funktional sind, Problematisierung von Stereotypen und Vorurteilen." "Re-construction: Integration fachlichen Wissens in die vorhandenen kognitiven Strukturen, Vernetzung wissenschaftlichen Wissens mit Erfahrungswissen, dadurch Erzeugung einer neuen Qualität des Wissens." "Co-construction: Gemeinsame Konstruktion von Wirklichkeiten, Erzeugung einer mit anderen geteilten Welt, Ermittlung konsensueller Problemdefinitionen." "Self-construction: Konstruktion und Erweiterung der Identität [...]" und "Reflection: Beobachtung zweiter Ordnung, wie wir Wirklichkeiten konstruieren, Bewusstsein der Konstruktivität unserer Lebenswelt (Metakognition)."

4.4 Lehren und Lernen in der Weiterbildung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Begriffe Lernen und Lehren eingeführt wurden, soll nun detaillierter auf das Zusammenspiel zwischen Lernen und Lehren - auch in Bezug auf die Weiterbildung - eingegangen werden.

Auf der Grundlage verschiedener Theorien unterscheidet Siebert (2003b, S. 88) die vier erwachsenenpädagogisch-didaktischen Profile "bildungstheoretisch, curriculum-theoretisch, identitäts-theoretisch und animativ", die eingebettet in ihre jeweilige Zeit bzw. theoretische Rahmung zu verstehen sind (siehe Tabelle 16).

Faulstich (1998, S. 121) übernimmt diese Aufteilung und geht zudem davon aus, dass die in Zukunft "wahrscheinlichste Kennzeichnung" der Tätigkeit betrieblicher Weiterbildungsarbeit jene des "Lernvermittlers" (engl. facilitator¹⁷¹) zwischen Adressaten und Themen sei, womit einerseits das didaktische Dreieck Lehrender-Lernender-Lerngegenstand angesprochen wird, andererseits die Vermittlungstätigkeit im Sinne einer unterstützenden Aneignungstätigkeit für Lernende (ebd., S. 225) unterstrichen wird. Zentrale Kompetenz des Lernvermittlers ist es, zu einer - mit dem Lernenden definierten oder ausgehandelten - Investitionsstrategie den jeweils angemessenen Steuerungsgrad zu finden (ebd., S. 225). Ferner können Zielsetzung und/oder Situation erfordern, Kenntnisse zu vermitteln, beim Verkaufstraining Techniken vorzuzeigen oder Rollen zu demonstrieren. Dies verweist auf die eher theoretische Trennung der von Siebert vorgeschlagenen Profile, die in der Praxis so nicht anwendbar sind. Vielmehr ist generell davon auszugehen, dass Weiterbildungsmaßnahmen - abhängig von ihrer Zielsetzung, den involvierten Personen sowie deren Erwartungen und des Umfeldes - irgendwo zwischen den Polen selbstbestimmender Lernender (siehe Deutungsmusteransatz) und directives Lernprogramm (Schulung, Training) einzuordnen sind.

¹⁷¹ Siehe Brookfield (1991, S. 63); Kolodner (1997).

Tabelle 16: Didaktisch-theoretische Profile (Siebert, 2003b, S. 88)

	Bildungstheorie	Curriculum- theorie¹⁷²	Identitätstheorie	Animations- didaktik
Menschenbild	Entwickelte Persönlichkeit Humanismus	Funktionale Rollen Pragmatismus	Individualisierung Sozialisationstheorie	Selbsttätigkeit Konstruktivismus
Gesellschaftsbild	Demokratie	Industrie- gesellschaft	Modernitätskrise	Erlebnis- gesellschaft
Richtlinie	Vernunft	Qualifikation	Biografizität	Kreativität
Lernaktivität	Diskurs, Weltver- stehen	Training	Reflexion, Erfahrung	Experiment
Lehre	Erschliessungs- wissen	Vorbild/ Anlei- tung	Beobachtung II. Ordnung ¹⁷³	Anregung ¹⁷⁴
Inhalte	Schlüssel- probleme	Verwendungs- situationen	Generative Themen	Soziokultur
Gefahren	Fremdaufklärung	Utilitarismus	Introvertiertheit	Aktionismus

4.4.1 Mögliche Lernverständnisse in der Weiterbildung

Bezogen auf die in der Lerntheorie gängigen Paradigmen Behaviorismus, Gestaltpsychologie, Kognitivismus und Konstruktivismus (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.2.1.1 bis 4.2.1.5) werden im Folgenden überblicksmässig verschiedene Lernverständnisse (Lehr- und Lernverständnis) bezogen auf die Weiterbildungssituation betrachtet:

¹⁷² Grundsätzlich ging man in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts von der positivistischen Annahme aus, dass Lernziele und beobachtbare Verhaltensformen definiert werden können, Unterricht hochgradig strukturierbar ist und die Überprüfung der Lernziele exakt den Grad der Lernzielerreichung widerspiegelt. Nach Siebert (1996, S. 83) geriet jedoch die Analyse typischer lernrelevanter Situationen der Zielgruppen im Sinne der bildungstheoretischen Absicht nach Robinsohn in Vergessenheit. Vielleicht können Fallstudien, die auch in der Schweiz immer mehr Einzug in die Lehrgänge halten, einen Beitrag in diese Richtung leisten.

¹⁷³ Siebert (1996, S. 85) hält fest, dass unsere Identität auf Wirklichkeitskonstruktionen beruht; die mit denen anderer verglichen, selbstreflektiert (Beobachtung II. Ordnung) und auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft werden.

¹⁷⁴ Der "Animateur" hat - ohne einen Vermittlungsauftrag zu besitzen - die Rolle des Anregers, Organisators und Verwirklichers und schafft Rahmenbedingungen für selbstorganisierte Lernprozesse und kulturelle Aktivitäten (Siebert, 1996, S. 89).

Behavioristisches Lernverständnis

Nach dem behavioristischen Verständnis bietet der Lehrende dem Lernenden den Lerninhalt dar, der Lernende nimmt diesen auf, behält ihn und kann ihn bei Abruf reproduzieren. Postuliert wird eine einseitig kausale Gerichtetheit vom Lehren zum Lernen, womit Lernen auf einen rezeptiven Prozess verkürzt und als von aussen gesteuerter und kontrollierter Prozess verstanden wird. Als Reinform ist dieses Verständnis überholt. Das kognitivistische Instruktionslernen scheint aber (äusserlich) dem behavioristischen Lernverständnis ähnlich.

Gestaltpsychologisches und gestaltpädagogisches Lernverständnis

Beim gestaltpsychologischen Verständnis wird Wert auf das "Lernen als Einsicht" (Seel, 2000, S. 31) und auf "persönlich bedeutsames Lernen" (Bürmann, 1992) gelegt. Dabei werden Problemlösungsarbeiten durch Nachdenken gelöst, wobei sich die Einsicht relativ plötzlich einstellen kann (Steiner, 2001, S. 193). Bürmann (1992, S. 45ff.) unterscheidet vier Arten von Lernprozessen:

- **Ganzheitliches Lernen** im Sinne von "Sich-selbst-Erleben" in kreativ-experimentellen Tätigkeiten sowie die Erfahrung der Unterschiede in der Wahrnehmung und im Erleben anderer Menschen (beispielsweise mittels szenischem Spielen).
- **Lebensgeschichtliche Vertiefung** und **Selbsterfahrung** meint das Thematisieren der lebensgeschichtlichen Dimension der Persönlichkeit.
- **Aktive, selbstverantwortliche Lebensgestaltung** verweist auf die Verantwortung jeder Person für die Gestaltung ihres Lebens. Existentielle Fragen werden aufgeworfen und thematisiert.
- **Vertiefte Vergegenwärtigung** und **Reflexion** der sozialen und historischen Dimension der Existenz versteht Lernen als Identitätsentwicklung und damit als persönlicher Erfahrungsprozess der eingebettet und jeweils historischen Umständen geschieht und dadurch beeinflusst wird.

In abgeschwächter Form ist die Anwendung aller vier von Bürmann vorgestellten Arten in der betrieblichen Weiterbildung vorstellbar; in der Erwachsenenbildung und der Ausbildung zum Erwachsenenbildner sind sie - in Kombination mit einem konstruktivistisch orientierten Verständnis - ein wichtiger methodischer Bestandteil (vgl. z.B. SVEB-Reglemente).

Kognitivistisches Lernverständnis

Nach kognitivistischer Vorstellung wird der Lernprozess als regelhaft im Sinne des Prozesses der Informationsverarbeitung (Analyse des Anfangszustandes, Definition des Endzustandes,

Aufnahme der Information, Behalten/Codieren, Abruf, Reproduktion) verstanden, der zudem erfolgreich beeinflusst werden kann. Ausgangspunkt ist nicht der Lernende, sondern der als Vorbild agierende, modellierende Lehrende oder Experte (Berner, 1999, S. 92). Aufbauend auf dieser Vorstellung werden Lernvorhaben systematisch durch Lehrende geplant, gestaltet, Lernziele und Zwischenziele definiert sowie Wissensinhalte den Lernenden systematisch aufbauend präsentiert (siehe beispielsweise Instructional Design-Ansatz). Auf der Grundlage vorgängig definierter Ziele kann der Erfolg des Lernprozesses nach jedem Teil- und Lernschritt überprüft werden. Die Rolle des Lernenden ist die des "passiven" Empfängers, welcher das objektive Wissen aufnehmen und speichern soll. Kriterium für den Lernerfolg ist die Wissens(re)produktion des Lernenden.

Ein bekannter kognitivistischer Ansatz ist das sog. Instructional Design¹⁷⁵, dessen Ziel ist, vorgängig genau zu klären, "was gelernt werden soll" (Ewert & Thomas, 1996, S. 96), auf diesen Lernzielen aufbauend Instruktionspläne für die Lernenden zu entwickeln und für den Lehrenden genau zu beschreiben, "unter welchen Voraussetzungen er welche Instruktionsstrategien und Lehrmethoden einsetzen soll" (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 607). Zudem gehört zum Instructional Design eine Abfolge von Analysen der Anfangs- und Endzustände der einzelnen Teilprozesse und des Gesamtlernprozesses. Der Lehrende übernimmt bei diesem Ansatz die Führung und schlüpft in die Rolle des Präsentators, Erklärers von Wissensinhalten, Anleiters und Überwachers des Lernfortschrittes der Lernenden. Die Rolle des Lernenden ist passiver, wiederholender Art. Ihm bleibt die Aufgabe, die für ihn vorstrukturierten Wissensinhalte aufzunehmen und zu speichern (ebd., S. 607).

In der Weiterbildung scheint dieses Lernverständnis über Befürworter und Gegner zu verfügen, wobei eine differenzierte Sichtweise in Bezug auf die Zielsetzung hilfreich erscheint. So

¹⁷⁵ Massgeblich beeinflusst wurde das Instructional Design von behavioristischen Lerntheorien wie das operante Konditionieren (Erste Generation). In der Folge orientierte sich der Ansatz immer mehr in Richtung Kognitivismus (zur Geschichte und den Vorläufern des ID-Ansatzes siehe Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 613; Ewert & Thomas, 1996, 95ff.). Auf die Besonderheiten zwischen Instruktionsdesign und e-Learning geht Schulmeister (o.J.) ein. Er versteht Instruktionsdesign als "ein auf die Unterrichtspraxis gerichteter Ansatz, der aus Mittel-Ziel-Relationen praktische Entscheidungen über die Auswahl der Methoden treffen will" (ebd., S. 3). Gerade dies ist aber auch sein Handicap, konnte es doch die unzähligen Möglichkeiten der Mittel-Ziel-Relationen nur ungenügend wiedergeben (ebd., S. 4). Zudem wird kritisiert, dass durch die angestrebte Systematik die Verantwortung des Lernenden beschnitten wird. In Bezug auf die hypermedialen Lernumgebungen ging man daher dazu über, nicht mehr das System an den Lernenden anzupassen, sondern die Lernumgebung so "offen" zu gestalten, dass sie der Lernende selbst an seine Bedürfnisse anpassen kann.

ist beispielsweise das Selbststudium (Erwerb von Basiswissen in Statistik oder Betriebswirtschaft, Vokabeltraining) mittels dieses Ansatzes für einen gewissen Kreis von Lernenden durchaus empfehlenswert.

Konstruktivistisches Lernverständnis

Das konstruktivistische Lernverständnis geht davon aus, dass Lernen als aktive, konstruktive, individuelle Tätigkeit anzusehen ist. Der Lernprozess wird damit als "Aufbauprozess" und nicht als "Abbildungsprozess" verstanden (Steiner, 2001, S. 167). Je nach Ausrichtung dieses Verständnisses sind verschiedene Spielarten möglich:

- **Situated-cognition Bewegung:** Die Rolle der sozialen Interaktion wird beim situierten Lernen betont und der Lernende und vor allem seine Interaktion mit der Umwelt in den Mittelpunkt gestellt. Der Weiterbildner übernimmt die Aufgabe, dem Lernenden Hilfsmittel zu liefern und Hilfestellungen anzubieten (unterstützende Rolle) sowie mit ihm in Dialog zu treten, sein Expertentum zur Verfügung zu stellen und das Feld immer mehr dem Lernenden zu überlassen.
- **Sozial-konstruktivistisches Lernen** geht davon aus, dass das konstruktivistische Lernverständnis zu erweitern ist, indem zusätzlich die **soziale Interaktion** im Sinne eines aktiven und dynamischen Prozesses als Unterstützung für den Wissens- und Kenntniserwerb betont wird. Ziel ist, den Lernenden durch ein reichhaltiges Umfeld einen aktiven Lernprozess zu ermöglichen, bei dem der Weiterbildner koordiniert, beaufsichtigt und beratend zur Seite steht (Aufmerksamkeitslenkung, Feedback, Scaffolding). Zudem sollen Interaktionen zwischen den Lernenden untereinander - beispielsweise mittels Projektgruppen - und zwischen Lernendem und Weiterbildner stattfinden, was auch zu einem kooperativen Lernen führt. **Erkenntnisorientiert-konstruktivistisches Lernen** (Landwehr, 1994, S. 42) versteht Lernen als Anpassung bzw. Ausdifferenzierung von kognitiven Strukturen, wobei der Lernende die Rolle des aktiven Verarbeiters übernimmt, welcher neue Informationen in die vorhandenen kognitiven Strukturen integriert. Vorgegangen wird dabei problemorientiert (d.h. kognitive Konflikte, theoretische und praktische Probleme, die in der Erfahrungswelt der Lernenden verankert sind, dienen als Ausgangspunkt), prozessorientiert (d.h. die Erkenntnisgewinnung wird nicht als direkte Übertragung zwischen Weiterbildner und Lernenden verstanden, sondern als kreativer und gemeinsamer Akt) sowie subjektorientiert (d.h. der Weiterbildner übernimmt die Vermittlungsfunktion im Sinne der Vermittlung zwischen subjektivem und objektivem Wissen). Ziel ist eine exemplarische Vermittlung von wichtigen Schlüsselerkenntnissen und deren Integration in den

individuellen Horizont. Aufgaben des Weiterbildners sind die Auslösung und Unterstützung von aktiven Auseinandersetzungsprozessen des Lernenden.

- **Handlungsorientiert-konstruktivistisches** Lernen (Siebert, 2003b, S. 148ff.): Nach Siebert ist Lernen eine kognitive und emotionale Aktivität des Nervensystems und damit "Denkhandeln" (S. 148). Es findet oft im Alltag statt und kann nach konstruktivistischer Sicht nicht veranlasst werden, denn das Subjekt und damit der Lernende ist Handelnder. Ein didaktisches Konzept ist beispielsweise das **Lernen als Erlebnis**, bei dem ungewohnte Lernorte aktive Erkundung und Erlebnis (für Gruppen und Einzelne) ermöglichen (ebd., S. 151). Handlungsorientierung meint nach Weisser (2002, S. 225) zudem, dass entlang von Problemen und Erfahrung auf Wissen und Verstehen hin gearbeitet wird, Probleme auf kreative Weise gelöst werden. In der Weiterbildung sind dazu Formen des Outdoor-Trainings, komplexe Simulationen und Projektarbeiten erwähnenswert.
- **Kognitiv-konstruktivistische** Ausrichtung (pragmatische Richtung): Reinmann-Rothmeier & Mandl (1999) lehren einen Kompromiss zwischen dem kognitiven und konstruktivistischen Ansatz. Kernelement ist die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen, wobei nicht auf die Hilfe von Instruktion, Orientierung und Anleitung verzichtet und damit eine Verbindung von Instruktion und Konstruktion propagiert wird.

*Wie wird nun in den **Betrieben gelernt** und wie sehen die **tatsächlichen** Weiterbildungsangebote in den Betrieben aus? Und wie können diese eventuell eingeordnet werden? In den nachfolgenden Kapiteln soll versucht werden, diesen Fragen nachzugehen und Antworten darauf zu finden (vgl. zudem Kapitel 2.2.5).*

4.4.2 Lernen im Betrieb

Dehnbostel (2002, S. 5 sowie 2004, S. 54) unterscheidet grundsätzlich zwischen zwei Formen betrieblichen Lernens, dem **organisierten** Lernen und dem **informellen** Lernen (siehe ausführlich in Kapitel 4.6.1). Während das organisierte Lernen, das in unterschiedlicher Form bewusst für und mit den Mitarbeitenden durchgeführt wird und vor allem die Aufnahme von Wissen fokussiert, kann informelles Lernen in die zwei Lernarten "Erfahrungslernen" und "implizites Lernen"¹⁷⁶ unterteilt werden. Mittels beider Lernarten versuchen Lernende be-

¹⁷⁶ Frensch, Kray & Buchner (2000, S. 284) heben die unklare Definitionsfrage des Begriffs "implizite Lernform" hervor (implizit = inzidentell; implizit = induktiv; implizit = unbeeinflusst von Intention). Frensch (1998) schlägt

wusst (reflexives Lernen) oder unbewusst (implizites Lernen), Erfahrungswissen zu generieren, welches wiederum in Handlungswissen transferiert und in Handlungskompetenz umgesetzt werden muss. Gerade bei der Erarbeitung von Expertise erfolgt der Lernprozess eher implizit als unbewusster Prozess. Aus diesem Grund können Experten meist nicht genau erklären, wie sie etwas getan oder ein Problem gelöst haben¹⁷⁷. Die Information ist somit prozedural gespeichert, bleibt aber implizites Wissen. Durch Reflexion kann dieses Wissen aber explizit gemacht werden. So hält denn Spitzer (2002, S. 59) zusammengefasst fest: "Fast alles, was wir gelernt haben, wissen wir nicht. Aber wir *können* es".

Nach konstruktivistischem Verständnis kann - wie weiter vorne dargelegt - organisiertes Lernen als Prozess gedacht werden, der zu einem Austausch von Erfahrungswissen und Theoriewissen beiträgt, sei dies in der Erarbeitung von Theoriewissen aufbauend oder in Austausch mit vorhandenen Erfahrungswissen oder ausgehend von implizit oder mit reflektiert oder implizit erworbenem Erfahrungswissen, das anschliessend mit theoretischem Wissen verglichen und ergänzt wird. Nach wie vor steht aber nach Ansicht von Hungerland & Overwien (2004, S. 11) "Vorratslernen" im Mittelpunkt des Geschehens, während die angestrebte Verknüpfung oftmals auf der Strecke bleibt.

Doch wie kann eventuell ein solcher Lernprozess durch Weiterbildner unterstützt werden? Bevor dieser Frage nachgegangen werden kann, werden verschiedene Formen betrieblicher Weiterbildung vorgestellt.

4.4.3 Formen betrieblicher Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildung weist verschiedene Formen auf, wobei grundsätzlich von betrieblicher Weiterbildung im engeren Sinne ausgegangen wird, die interne und externe betriebliche Weiterbildung, interne und externe Lehrveranstaltungen beinhaltet. Damit wird beim betrieb-

vor, implizites Lernen als "nicht-intendierter, automatischer Erwerb von Wissen über strukturelle Beziehungen zwischen Objekten und/oder Ereignissen" zu definieren. In Zusammenhang mit der Thematik Transfer wird von "impliziten Transfer" (Chmielewski & Dansereau, 1998) gesprochen. Die beiden Autoren konnten in einer Studie zeigen, dass das Training der Technik des "knowledge mappings" die Behaltensleistung auf Makrostruktur signifikant erhöhte, ohne dass erstens bei der Durchsicht des zu lernenden Materials diese Technik angewandt werden dürfte und zweitens dieser Effekt auf motivationale Faktoren zurückzuführen gewesen wäre. Damit konnte das Vorliegen eines impliziten Transfers nachgewiesen werden.

¹⁷⁷ Polanyi (1985, S. 14) beschreibt implizites Wissen in etwa wie folgt: Wir wissen mehr, "als wir zu sagen wissen" und "im Akt der Mitteilung offenbart sich ein Wissen, das wir nicht mitzuteilen wissen" (beispielsweise das Zeichnen eines Phantombildes ohne das Gesicht des Täters aktiv beschreiben zu können).

lichen Lernen der **Lernort** als Kriterium beigezogen und das "Lernen ausserhalb der Arbeit" vom "Lernen in der Arbeit" getrennt¹⁷⁸ (vgl. auch Kapitel 2.2.5).

Eine andere Vorstellung vertreten Grünewald & Moraal (1996, S. 12), die unter betrieblicher Weiterbildung im weiteren Sinn, grundsätzlich arbeitsplatznahe Formen der betrieblichen Weiterbildung **und** Informationsveranstaltungen wie Fachvorträge, Tagungen, Kongresse oder den Erfahrungsaustausch subsumieren. Bei den arbeitsplatznahen Formen kann zwischen konventionellen Formen wie Unterweisung durch Vorgesetzte, Einarbeitung wegen organisatorischer Umstellung oder Einarbeitung neuer Mitarbeiter und neueren Formen wie Job-Rotation, Austauschprogramme, Qualitätszirkel¹⁷⁹ oder selbstgesteuertes Lernen unterschieden werden.

4.4.3.1 Lehrveranstaltungen

Lehrveranstaltungen, die ausserhalb des Arbeitsgeschehens stattfinden, gehören zu den häufigsten Weiterbildungsmassnahmen und können - je nach Umfang - in Seminare¹⁸⁰, definiert als Veranstaltungen mit bis 50 Stunden, sowie Lehrgänge und Kurse, d.h. Veranstaltungen mit mehr als 50 Stunden, unterteilt werden (Eigler et al., 1997, S. 586). Der Lernort betrieblicher Weiterbildung kann wahlweise eine geeignete Lokalität im eigenen Betrieb oder eine externe Seminarörtlichkeit, die vom Betrieb oder einem externen Veranstalter gewählt wurde, sein.

¹⁷⁸ Dabei werden unter "Lernen ausserhalb der Arbeit" (engl. off the job) Kurse, Seminare, Tagungen, Workshops, Veranstaltungen, Vorträge und Ausbildungskurse subsumiert; "Lernen in der Arbeit" (on the job) wird meist mit Coaching, Qualitätszirkel, Lernstatt, Lerninsel oder Auftragslernen assoziiert.

¹⁷⁹ Als eine Form kooperativen Lernens in der betrieblichen Weiterbildung besteht der Qualitätszirkel aus einer Gruppe von Mitarbeitenden, die selbständig arbeitsbezogene Probleme besprechen und eigenverantwortliche Lösungen oder Verbesserungsvorschläge entwickeln (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 643).

¹⁸⁰ Der Ausdruck Seminar stammt vom Lateinischen "seminarium", was soviel wie Pflanzschule, Baumschule bedeutet und wiederum von "semen" (lat.) Samen, Setzling, Sprössling abgeleitet wurde. In Übertragung seiner eigentlichen Bedeutung erhielt der Begriff im schulischen und akademischen Bereich die neue Bedeutung "vorbereitende Bildungsanstalt" (Duden, Bd. 7, 1963). Grundsätzlich vereint der Begriff Seminar vier unterschiedliche Bedeutungen: das Seminar als Lehrveranstaltung, bei der die Teilnehmer mit Referaten und Diskussionen unter Leitung bestimmte Themen erarbeiten, das Seminar als Institut für einen bestimmten Fachbereich an einer Hochschule mit den entsprechenden Räumlichkeiten, Ausbildungsstätte für geistliche Berufe, wie das Priesterseminar und Lehrgänge für Studierende (Studien-Seminar).

Mit Kurs¹⁸¹ ist eine inhaltlich relativ abgeschlossene, methodisch lehrgangartige Form des Lehrens und Lernens gemeint. Der Kurs dominiert in der Erwachsenenbildung - seit neuerem aber auch in der Schule (z.B. Niveauekurse, Förderkurse). Ziel des Kurses ist oft, durch den Unterricht gewisse Leistungskriterien zu erreichen (z.B. Fremdsprachenabschluss). Nicht unüblich sind Eintrittsvoraussetzungen. Kurse können aber auch, in Abkehr zur Definition von Eigler et al. (1997, S. 586), weniger als 50 Stunden beinhalten.

4.4.3.2 Training und Übung

In der Arbeitswelt gilt schon seit längerer Zeit, dass eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein abgeschlossenes Studium noch nicht zu einem effizienten Einsatz an einem bestimmten Arbeitsplatz führt. Um dieses Manko zu überbrücken, bieten Unternehmen für Einstiegende, aber auch für langjährige Mitarbeitende, Trainingsmassnahmen an. **Training** wird nach Döring & Ritter-Mamczek (2001, S. 86) als "Aufbau allgemeiner Handlungsfähigkeiten (Können), Handlungsbereitschaften (Motivation) und Verhaltenstechniken (Geschick, Fertigkeiten, Routine)" definiert. Zentraler Aspekt des Trainings ist, dass dem Trainee kurz nach Trainingsablauf ein individuelles, fundiertes Feedback gegeben werden kann, mit dem Ziel korrekte ausgeführte Handlungsweisen zu unterstreichen, allfällige Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen und den Lernenden zum weiteren Üben bzw. Handeln zu ermutigen¹⁸². Nach Bergmann (1999, S. 14) soll ein Training durch die Führung des Trainers über Wissens- und Fähigkeitserwerb zum selbständigen Lernen¹⁸³ des Teilnehmers führen. Selbständiges Lernen und insbesondere die Befähigung zum Transfer erleichtern den Lernprozess wesentlich.

¹⁸¹ Das Wort Kurs bedeutet Lauf, Lehrgang oder Vortragsreihe und ist dem Lateinischen entnommen.

¹⁸² Vor allem das positive Feedback unmittelbar nach der Verhaltensänderung ist nach Greif (o.J., S. 7) wichtig, denn damit werden die Selbsteinschätzung erhöht und Selbstaufmerksamkeit erhalten.

¹⁸³ Simons (1992, S. 251) definiert die Fähigkeit, selbständig zu lernen, "als das Ausmass, in dem eine Person fähig ist, ihr eigenes Lernen - ohne Hilfe anderer Instanzen - zu steuern und zu kontrollieren." Dabei geht der Autor davon aus, dass jeder Lernende während seines Lernprozesses auf die Hilfe anderer Instanzen angewiesen ist, weshalb keine "Alles-oder-Nichts"-Erscheinung gemeint sein kann und von einem Kontinuum auszugehen ist. Damit wird klar, dass eine Grenzziehung zwischen selbstorganisiertem, selbständigem Lernen und selbstgesteuerten Lernen - je nach Autor - anders ausfällt (siehe auch Tough, 1971; vgl. auch Kapitel 4.6.2). Nach neueren Erkenntnissen ist zudem jedes Lernen in gewissem Masse selbständig. Daher soll an dieser Stelle zwischen den Extremen "praktisch unselbständiges" Lernen und "total" selbständiges Lernen ein für den Lernenden optimales Mass an Selbständigkeit gemeint sein.

In diesem Zusammenhang trifft man auch auf den Begriff **Übung** (im Gegensatz zu Üben als blosses Wiederholen), der als das Bearbeiten einer oder mehrerer Aufgaben oder Aufgabentypen eines bestimmten Problembereichs definiert werden kann, mit dem Ziel, diese zu lösen. Putz-Osterloh (1973) unterscheidet zwischen

- Trainingsverfahren zur Beeinflussung von Problemlöseverhalten in Übungsverfahren (Üben bestimmter Fähigkeiten) und
- Strategieverfahren (Vermittlung optimaler Lösungsstrategien).

Sattelberger (1989, S. 25) unterteilt Personalentwicklungsmassnahmen in zwei Kategorien und bezeichnet erstere als **Training**, zweitere als **Entwicklung**. In beiden Fällen kommt als "ausführendes Gefäss" ein Programm zum Zuge. Der Autor teilt **Trainings** in "Nice-to-have-Programme" wie Seminare zu Zeit- oder Stressmanagement und "Korrekturprogramme" also Programme, die einen operativ-reaktiven Charakter, ein (ebd., S. 25). **Entwicklung** umfasst die Ausprägungen "Nachwuchs- und Entwicklungsprogramme" ("Personalentwicklung als strategische Erfolgsposition") und "Schlüsselprogramme für eine künftige Elite" ("Personalentwicklung als Forum unternehmerischen Handelns") (ebd., S. 25). Während erstere eine strategische Qualifizierung anpeilt, versucht die zweite Programme anzubieten, die bei der Entwicklung von Leaderqualifikationen behilflich sind.

Auch wenn über die Benennung der Kategorie "Entwicklung" verschiedene Meinungen vorliegen dürften, so kann in Bezug auf "Training" eine inhaltliche Übereinstimmung zwischen Sattelberger und Döring & Ritter-Mamczek festgestellt werden.

4.4.3.3 Veranstaltungsklassen

Schrader (1994, S. 158, 165, 174) unterscheidet auf der Grundlage seiner empirischen Untersuchung zwischen drei Veranstaltungsklassen:

- **Abschlussbezogener Unterricht** gehört zum Veranstaltungstyp 1, bei dem Vorträge und Lehrgespräche als Lehrmethoden vorwiegen und Dozenten insbesondere die Tafel oder Folien als Medien benutzen sowie Tabellen, Schaubilder und Übungsaufgaben zeigen. Seltener finden Kleingruppenarbeiten, Rollen- oder Planspiele oder Diskussionen statt. Die Rolle des Lernenden ist jene des Zuhörers, der sich während der Veranstaltung Notizen macht und zuhause den Stoff überarbeitet. Eine Einflussnahme auf Stoffinhalte und -fülle seitens der Lernenden ist praktisch ausgeschlossen. In der Regel gehört dieser Veranstaltungstyp zu den länger dauernden Ausbildungen (z.B. Meisterkurse, Wirtschaftsprüfer, dipl. Betriebswirtschafterin).

- Der zweite Veranstaltungstyp umfasst **Unterricht** und **Unterweisung**, bei der neben der Vermittlung die Anwendung des Wissens im Vordergrund steht. Schwerpunkt-mässig werden konkrete Beispiele erarbeitet, praktische Umsetzungen und Lehrgespräche durchgeführt. Etwas seltener finden Vorträge des Dozenten, Kleingruppenarbeiten und Diskussionen statt. Die Rolle der Teilnehmenden ist jene des Zuhörers, Beobachters und Anwenders. Dozenten tragen vor, demonstrieren, erläutern und wenden praktische Beispiele zur Erklärung der Sachverhalte an. Vor allem EDV-Kurse sowie handwerklich-technische oder betriebliche Schulungen, die vornehmlich Anpassungen von Fähigkeiten und Kenntnissen an die Anforderungen am derzeitigen Arbeitsplatz dienen, sind diesem Typ zuzuordnen.
- Zum dritten Veranstaltungstyp gehören **Verhaltenstrainings**, deren Zielsetzungen vor allem in der Entwicklung sozialer Kompetenzen (Persönlichkeitsentwicklung) sowie in etwas abgeschwächter Form in die Vermittlung von Wissen liegen (ebd., S. 165). Der Dozent sieht sich in der Rolle des Moderators und Leiters von Gruppenprozessen und Diskussionen sowie als Input- und Feedbackgeber. Generell steht die Aktivität der Teilnehmenden selbst im Zentrum der Veranstaltungen. Vor allem Rollen- und Plan-spiele werden in diesem Veranstaltungstyp häufig verwendet, ebenso praktische Umsetzungen, konkrete Beispiele und Lehrgespräche. Beispiele für diesen Veranstaltungstyp sind Themen wie Rhetorik, Teamarbeit, Präsentationstechnik, Menschenführung, Arbeiten in und mit Gruppen und Moderation. Methodische Aspekte beruflichen Lehrens und Lernens

In der betrieblichen Weiterbildung wird eine "Einteilung von möglichen Massnahmen" nach den oben genannten Begriffen eher nicht vorgenommen. Vielmehr scheinen **methodische Aspekten beruflichen Lernens und Lehrens** Verwendung zu finden wie

1. Lehrverfahren (z.B. analytisch-synthetisch, induktiv-deduktiv, abstrahierend). Nach Pätzold (1996) kann zwischen monologischem und dialogischem Lehrverhalten unterschieden werden:

- "**Monologisch**" meint einen darbietenden Stil des Weiterbildners in "vormachender", "vorzeigender", "vorführender" oder "vortragender" Form (ebd., S. 114f.)
- Als "**dialogisch**" wird eine Weiterbildungsmassnahme bezeichnet, wenn Weiterbildner und Lernende gemeinsam die Inhalte erarbeiten, was in Form eines Diskurses, als "fragend-reproduzierender", "fragend-reorganisierender", "fragend-entwickelnder" oder "impulsgebend-synthetisierender" Dialog geschehen kann (ebd., S. 116).

2. Unterrichtsform: Während Ott (2000, S. 126) zwischen **darstellend**, **erarbeitend** und **entdecken lassend** unterscheiden, definieren Döring & Ritter-Mamczek (2001, S. 20) folgende fünf Formen:

- **Einführend** (dozentenorientiert, motivierend),
- **Darbietend** (dozentenorientiert, Aufbau von Wissensbeständen),
- **Problemorientiert** (teilnehmerorientiert, Aufbau Problemverständnis),
- **Erarbeitend** (teilnehmerorientiert, eigenständiges Erarbeiten neuer Wissensbestände und/oder neuer Problemverständnisse) und
- **Sichernd** (dozenten- und teilnehmerorientiert, Vertiefung und Sicherung).

3. Sozialform oder "**Kooperationsform**" umschreibt die Interaktionsform der an einem Lernprozess beteiligten Personen, die in Einzelarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit oder Frontalunterricht (Ott, 2000, S. 127; Pätzold, 1996, S. 116) eingeteilt werden kann¹⁸⁴.

Generell ist in der Fachliteratur eine Vielfalt von Lehr-Lernmethoden anzutreffen (vgl. Anhang N), wobei in dieser Arbeit bezogen auf die bei den Weiterbildnern genannten Methoden nur ein Systematisierungsversuch vorgenommen werden kann. Ferner kann schon an dieser Stelle festgehalten werden, dass keine "Methodenbewertung" angestrebt wird, da ein sinnvoller Einsatz nur unter Bezugnahme der Lernvoraussetzungen der Lernenden, der Inhalte, angestrebten Zielsetzungen, dem Zusammenwirken anderer Methoden sowie weiterer

¹⁸⁴ Etwas vereinfachend kann auch von zwei bipolaren Dimensionen (lehrgelenkt gegenüber lernendegelenkt; praxis-, aktivitäts- und handlungsorientiert gegenüber theorie- und kopflastig) unterschieden werden. Damit können vier Regionen beschrieben werden: Bei einer lehrgelenkten, theorieorientierten Form ist der Weiterbildner wichtigster Gestalter, Akteur und Kommunikator und bildet den Mittelpunkt des Geschehens. Gute Führung, fragend-entwickelnde Didaktik und Vermittlung stehen im Zentrum. Lerneraktive, theorieorientierte Form wird beispielsweise durch eine Gruppenarbeit erreicht, bei der das Thema durch die Lernenden erarbeitet und anschliessend als Vortrag im Plenum präsentiert wird. Der Weiterbildner bietet sich als Berater punkto Informationssuche, methodischer Tipps, Arbeits- und Präsentationstechniken sowie als Sachverständiger an. Bei einer lernerorientierten, handlungsaktiven Form steht beispielsweise die Projektmethode als thematische Erarbeitung im Vordergrund. Dabei übernimmt der Weiterbildner oftmals die Rolle des Moderators, Coachs, organisatorischen Helfers oder Schlichters bei Gruppenkonflikten. Bei der lehrgelenkten, experimental- und praxisorientierten Form der Weiterbildungsmassnahme rückt die "klassische" Rolle des Weiterbildners - also jene des Lehrers, vermehrt in den Mittelpunkt. Als Methoden stehen die Demonstration bzw. Experiment, Versuch oder Führungen im Fokus. Zudem können Lernende an Lernstationen ihren Lernprozess durchlaufen. Der Weiterbildner lenkt aktiv den Lernprozess der Lernenden und fungiert als Ablauforganisator, Materialaustei-ler und Kontrolleur.

Rahmenbedingungen bewertet werden kann. Aus dem Zusammenhang zwischen Methoden-anwendung und spezifischen Dimensionen der Handlungskompetenz geht Ott (2000, S. 129) ein.

Eine Hinwendung zu aktivierenden, selbstgesteuerten, prozessbezogenen Methoden ist aber allgemein in der Weiterbildung erkennbar. Damit wird Lernen und Entwicklung nicht einseitig als Funktion formalisierten Lernens gesehen, obwohl professionelle betriebliche Weiterbildung oft in Form von Seminaren, Kursen oder Trainings angeboten wird. Es werden durchaus auch Formen wie Coaching, Job Rotation, Qualitätszirkel, Mentorensysteme¹⁸⁵ angewandt.

4.5 Lernvoraussetzungen

Wie schon bei anderer Gelegenheit ausgeführt, geschieht Lernen in Abhängigkeit zu den internalen Bedingungen, also den kognitiven, motivationen und affektiven Dispositionen des Lernenden, seinem intellektuellen Entwicklungsstand sowie den ihn umgebenden und beeinflussenden Umgebungsbedingungen wie der soziale, kulturelle, familiäre und ökonomische Rahmen (vgl. Seel, 2000, S. 35). Gerade Studien zu den Gründen einer Nicht-Teilnahme an formaler Weiterbildung zeigen, dass der familiäre Hintergrund, die Rolle der Eltern und der Schule auf eine allfällige positive Haltung gegenüber Lernen entscheidend einwirken (Schröder-Naef, 2000, S. 147). Ebenso wirken sich die eigenen Lernerfahrungen aus Schule, Alltag und Berufsleben auf das spätere Lernverhalten aus.

Lernende unterscheiden sich auch in Bezug auf vorhandene Kenntnisse, Motivation und intellektuelle Fähigkeiten, weswegen bei gleichen Lernbedingungen verschiedene Lernergebnisse resultieren. Aber auch Rahmenbedingungen, die konkreter um die Weiterbildungsabsicht zu gruppieren sind, können sich entscheidend auf den Lernerfolg auswirken, was in Kapitel 5.2, S. 158ff. unter dem Stichwort Transfer eingehend zu behandeln ist. Grundsätzlich kann von einem komplexen Geflecht unterschiedlicher Voraussetzungen ausgegangen werden, die in einer groben Unterteilung der Umwelt, Interaktionen (Umwelt-Lernender, Weiterbildungner-Lernender, Lernender-Lernender) und dem Lernenden selbst zugeordnet werden können. Im Folgenden soll auf die **Lernvoraussetzungen beim Lernenden** näher eingegangen werden.

¹⁸⁵ Die Rolle des Mentors umfasst nach Stiefel (1996, S. 125f.) die Förderung eines meist jüngeren Mitarbeitenden durch Teilhabe an seinem gesammelten Wissen, seiner Erfahrung, seinem Umgang mit Erfolg und Misserfolg. Zwischen Mentor und gefördertem Kandidat besteht eine Entwicklungs- und keine Vorgesetztenbeziehung.

4.5.1 Allgemeine Lernvoraussetzungen beim Lernenden

Faure et al. (1973, S. 37) beziehen sich auf **motivationale** Aspekte: Sie erkennen im **Lerneifer** des Lernenden, der *libido sciendi*, einen wichtigen Aspekt des Lerngeschehens. Die Autoren betonen, dass ohne **Neugier**¹⁸⁶, ohne Exploration, ohne den Wunsch zu verstehen, kein intrinsisch motiviertes Lernen¹⁸⁷ beginnen und der Lernprozess über schwierige Strecken hinweg nicht andauern kann (siehe auch Siebert, 1996). Damit verweisen die Autoren auf eine Idealvorstellung, nämlich auf das intrinsisch motivierte Lernen, das durch Lerneifer, Neugier und **Interesse** genährt wird. Demgegenüber besteht bei extrinsisch motiviertem Lernen die Gefahr, dass bei Wegfall der äusseren Anreize das Individuum wiederum in die "alten Bahnen" zurückfällt und damit kein dauerhafter Lernerfolg garantiert ist. Faure et al. (1973, S. 38) schreiben, dass

"die moderne demokratische Erziehung verlangt, dass die **natürliche** Lernmotivation des Menschen neu geweckt wird und dass gleichzeitig der Erwartungsautomatismus Diplom/Anstellung beseitigt wird, den die Wirtschaft vieler Länder nicht immer erfüllen kann."

Falls intrinsisch motivierte Lernende nicht alle Teilnehmende einer Weiterbildungsveranstaltung ausmachen sollten, was anzunehmen ist, dann ist es nach Jung (2005, S. 267) Aufgabe des Weiterbildners, das Interesse der Teilnehmenden für die Veranstaltung am Anfang zu gewinnen und dieses auch während derselben aufrecht zu erhalten. Dies kann beispielsweise durch die Schaffung eines positiven Lernklimas, der Vermittlung von Erfolgserlebnissen, aktive Förderung der Teilnahme, Schaffung von sachbezogenen Anreizen wie Praxisbeispiele etc. geschehen.

¹⁸⁶ Berlyne (1974) unterscheidet Neugier in spezifische, diversive Exploration (Unterhaltungsbedürfnis) und epistemische Neugier, die Krieger (1981) als Wissbegier bezeichnet. Die epistemische Neugier nach Berlyne wird durch "kognitive Konflikte, die aus der Dissonanz eines Schemas resultieren" genährt (Seel, 2000, S. 83). Seel schlägt eine Brücke zwischen epistemischer Neugier und Äquilibration (Piaget): Bei der Einleitung des Prozesses der Äquilibration soll der Lehrende bei den Lernenden zunächst kognitive Dissonanz auslösen, um die epistemische Neugier anzuregen. Der ursprünglich aus der Biologie stammende Begriff der Äquilibration wurde vom Entwicklungspsychologen Jean Piaget in die Philosophie übernommen und in seiner Bedeutung erweitert. Bei Piaget ist die Äquilibration ein gerichteter Vorgang, der danach strebt, einen Gleichgewichtszustand zu erreichen. Das Lernen ist dabei einerseits der Reifung und andererseits der Äquilibration untergeordnet.

¹⁸⁷ Deci & Ryan (1993, S. 226) beschreiben intrinsisch orientiertes Verhalten als Handlungen, in denen Personen "engagiert tun können, was sie interessiert." Zudem sei an dieser Stelle auf den von Csikszentmihalyi (1996) eingeführten Begriff "Flow" verwiesen.

Neben rein motivationalen Aspekten wird die **Lernfähigkeit** angesprochen. In Anlehnung an die Lehrfunktionen geht Simons (1992, S. 255) davon aus, dass beim Lernenden folgende Fähigkeiten für die Durchführung (selbständigen) Lernens vorhanden sein sollten:

"1. Lernen vorbereiten können. 2. Lernen ausführen können. 3. Lernhandlungen regulieren können. 4. Leistungen bewerten können. 5. Motivation und Konzentration erhalten können."

Aus dieser Aufzählung wird ersichtlich, dass sowohl **motivationale** als auch **organisationale** und **kognitive** Fähigkeiten angesprochen werden. Auch andere Autoren wie Döring & Ritter-Mamczek (2001, S. 179) oder Arnold, Krämer-Stürzl & Siebert (1999, S. 52ff.) gehen bei der Lernfähigkeit von Erwachsenen von einem "Strauss" von Faktoren aus (siehe Anhang L)¹⁸⁸.

Zusammengefasst ist davon auszugehen, dass die Lernfähigkeit eines (selbständig) Lernenden Zielsetzungs-, Planungs-, Durchführungs- und Kontrollfähigkeiten sowie Motivationsfaktoren einschliessen, die - so ist jedenfalls anzunehmen - in den einzelnen Teilabschnitten des Lernprozesses in unterschiedlicher Stärke benötigt werden. Zudem beruht die individuelle Lernfähigkeit auf erworbenen Einstellungen und Werthaltungen, Lern- und Leistungsmotivation, Lerngewohnheiten, Lerntechniken, erreichter beruflicher Ausbildungsstand und vielem mehr.

Wissenserwerb setzt **neben** der Lernfähigkeit, **Konzentrationskraft**, **Erinnerungsvermögen** und **Denkfähigkeit** (z.B. der Wechsel zwischen deduktiver und induktiver Methode) (UNESCO; 1997, S. 75) sowie **anschlussfähiges Vorwissen** voraus, an das in einem didaktischen Setting angeknüpft werden kann (Arnold, Gómez Tutor & Kammerer, 2002, S. 80). Damit werden kognitive Faktoren angesprochen wie Gedächtniskapazität, Gedächtnisprozess, kognitive Schemata oder Stile (Seel, 2000, S. 27).

Lernende beziehen sich beim **aktuellen** Lernen auch auf vorgezeichnete **Muster** und **Strukturen**, die sie im Laufe ihrer Lernkarriere erworben und verfestigt haben (Lernen als "biographisches Projekt", Arnold et al., 2000, S. 7). Diese können aufgrund ihrer Wahrnehmung, Motorik, Intelligenz, Denkfähigkeit, Kreativität, Sprache, Emotionalität etc. zu unterschiedlichen **Lernstrategien** ausgebildet werden. Dabei werden Strategien, die zum Lernerfolg führten, in nachfolgenden Lernepisoden lieber angewandt als solche, aus denen ein Misserfolg resultierte¹⁸⁹. Positive Lernerlebnisse können daher als Lernvoraussetzung für momentanes

¹⁸⁸ In der Fachliteratur werden auch Begriffe wie Lernkompetenz, Lernen Lernen, selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen aufgeführt (vgl. Arnold et al. 1999, S. 52f.).

¹⁸⁹ Zum empirisch überprüften Zusammenhang zwischen Lernstrategien und Lernerfolg vgl. Artelt (2005).

und zukünftiges Lernen gelten. Über die Zeit hinweg fand beim Individuum eine "Lernstrategiesetzung" statt, die vor allem ab den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zur Erforschung von Lernstilen, -strategien oder Lerntypen sowie der Erarbeitung von diversen Lernstiltests (vgl. u.a. Kolb, 1981 und 1984; Smith & Kolb, 1986; Vester 1975/2004; Mandl & Friedrich, 1992a; Honey & Mumford, 1992; Schrader 1994; Metzger, 2002; Stangl, 2005) geführt hat. Der Wert dieser Tests liegt dabei mehr in der Unterstützung einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen (Siebert, 2003b, S. 34) als in der eigentlichen Zuordnung zu einem Typ oder Stil.

Auch **Emotionen** können nach Schneider (1996, S. 122) eine "verhaltensrichtende und organisierende sowie eine energetisierende Funktion" auf das Verhalten ausüben, ebenso wie **Erwartungen** des Lernenden selbst (Dubs, 1994, S. 20).

Nicht zuletzt beeinflussen **subjektive Lernkonzepte** der Lernenden (subjektive Theorien über das Lernen) wie "Lernen als Reproduktionsleistung", "Lernen für den späteren Gebrauch", "Lernen als eine Art Konstruktionsprozess" (vgl. Simons, 1992, S. 256) den eigenen Lernprozess massgeblich, da von diesem Lernverständnis (meist implizit) Rollen und Rollenverteilungen¹⁹⁰ (zwischen Weiterbildner und Lernendem) abgeleitet sowie Lernstrategien angewandt werden (die eventuell nicht adäquat sind).

Friedrich & Mandl (1997, S. 242) definieren zusammengefasst **lernerseitige Voraussetzungen** bezogen auf das **selbstgesteuerte** Lernen und teilen dabei motivationale und kognitive¹⁹¹ Komponenten in die Subkategorien "strukturell" und "prozessual" ein. Seel (2000, S. 27) verweist ergänzend auf affektive Komponenten. Damit ergibt sich folgende Darstellung (vgl. Tabelle 17):

¹⁹⁰ Gerade die Frage nach der Lernsteuerung mit den Möglichkeiten seitens des Weiterbildners, die dem Lernenden Lernsteuerung abzunehmen, beim Lernenden zu aktivieren oder ihm selbst zu überlassen, können mit der Rollenerwartung, die der Lernenden an den Weiterbildner heranträgt, kollidieren.

¹⁹¹ Wie Asendorpf (1999, S. 71) bemerkt, ist der Begriff "kognitiv" keineswegs eindeutig. So kann zwischen einer breiten Auffassung, die alle Informationsverarbeitungsprozesse, also auch motivational-emotionale, beinhaltet und einer engen Auffassung, die sich am Kognitionsbegriff orientiert, unterschieden werden. Als Alternative zur begrifflichen Unklarheit bietet er den Begriff "rationale Prozesse" an, die "die Voraussetzung für die rationale Analyse und Reflexion" bildet und "zu willentlichen Verhalten und langanhaltenden Denk- und Handlungsprozessen" führt. Die vorliegende Arbeit folgt hingegen der Unterteilung von Friedrich et al. und orientiert sich dabei nach der von Asendorpf als "enge Definition" beschriebenen Definition.

Tabelle 17: Lernvoraussetzungen des Lernenden (i.A.a. Seel, 2000; Friedrich et al., 1997)

Motivationale Komponenten		Kognitive Komponenten		Affektive Komponenten	
Prozessual:	Strukturell:	Prozessual:	Strukturell:	Prozessual:	Strukturell:
- Selbstwerterhaltende Strategien	- Interesse	- Vorbereitungs- und Planungsstrategien	- Basiswissen	- Momentane Gestimmtheit	- Temperament
- Volitionale Strategien	- Bedürfnis nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit	- Informationsverarbeitungsstrategien	- Anschlussfähiges Vorwissen		- Persönlichkeit ¹⁹²
- Emotionale Prozesse (Freude)	- Lernmotivation	- Kontroll-, Evaluations- und Reflexionsstrategien	- Merkfähigkeit		- Stimmungen
	- Lerneifer	- Ressourcenmanagement (inkl. Zeit)	- Strategiewissen		
	- Neugier		- Lernkonzept		
	- Wille				
	- Ziele				

4.5.1.1 Lernvoraussetzungen aus Sicht des Weiterbildners

Tietgens & Weinberg (1971, S. 38) gehen von einem Diskrepanzerlebnis des Lernenden aus (vgl. auch "konzeptioneller Konflikt" nach Seel (1991) und die Transformationstheorie nach Mezirow (1997)), das dieser in eine **Zielspannungslage** umformuliert (vgl. Tabelle 18).

¹⁹² Eine etwas anders ausgerichtete Einteilung von Lernvoraussetzungen präsentieren Schmiel & Sommer (1991, S. 21), indem sie persönlichkeitsstrukturbezogene Lernvoraussetzungen wie Selbstkonzept, Wertvorstellungen, Anspruchsniveau, Energiezustand, Einstellung zum Lernen und zur Weiterbildung, Sicherheit/Unsicherheit, Introvertiertheit/Extravertiertheit usw.; lerngegenstandsbezogene Lernvoraussetzungen im Sinne von Vorwissen und erworbenen Verhaltensdispositionen und die vorhandene Emotionalität und lernfähigkeitsbezogene Lernvoraussetzungen wie generelle Lernbereitschaft, Fähigkeit zum Erlernen motorischer Fertigkeit und Kenntnisse, geistige Beweglichkeit, Denkfähigkeit, Ausmass der Beherrschung der Lerntechniken und Techniken geistigen Arbeitens, Fähigkeit zum Erlernen von komplexen Sachverhalten, Lerntempo, Umlernfähigkeit, Ausmass des geistigen Trainings, Behaltensfähigkeit, Anwendungsfähigkeit etc. unterscheiden.

Tabelle 18: Spannungszustand und Aufgaben (i.A.a. Tietgens & Weinheim, 1971, S. 45)

Spannungszustand des Lernenden	Aufgaben des Weiterbildners
Zielspannungslage	Kenntnis über die Zielspannungslage des Lernenden
Anspruchsniveau	Kenntnis Anspruchsniveau des Lernenden Lernzielpräzisierung Individualisierte Arbeitsweise inkl. Ableitung des mittleren Schwierigkeitsgrades
Binnenkonflikte: - Selbstvertrauen/Selbstüberschätzung - Veränderungswille/Beharrlichkeit - Ermüdung während des Lernprozesses; Tiefe gegenüber Oberflächlichkeit des Lernens	Regelmässige Rückkoppelung Herausstreichen des Stellenwerts des schon Gelernten Methodische Variation, motivierende Unterstützung, Anpassung des Schwierigkeitsgrades von Lernaufgaben

Um den Lernenden in seinem beginnenden Lernprozess unterstützen zu können, sollte der Weiterbildner diese Zielspannungslage kennen¹⁹³. Ferner weisen die Autoren darauf hin, dass das persönliche **Anspruchsniveau** des Lernenden, als "Relation von Sachanforderung und Selbsteinschätzung"¹⁹⁴, ein wichtiger Faktor ist, der dem Weiterbildner bekannt sein sollte, damit eine **Präzisierung der Lernziele** und eine darauf abgestimmte Arbeitsweise des Lernenden weder zu einer Überforderungs- noch zu einer Unterforderungssituation führt (ebd., S. 39) und damit ein "mittlerer Schwierigkeitsgrad" (ebd., S. 40) resultiert. Als "Naturell" (ebd., S. 41) werden "Flexibilität, Spannkraft oder Temperament" genannt und dabei nach den Autoren oftmals übersehen wird, dass diese durchaus in Abhängigkeit zur Lernaufgabe variieren können (ebd., S. 42). Deshalb ist eine regelmässige **Rückkoppelung** zwischen Lernendem und Weiterbildner im Sinne einer Hilfestellung wichtig. Zudem kann gleichzeitig durch den Weiterbildner während des Lernprozesses eine Unterstützung der Durchhaltekraft erfolgen, in dem er beispielsweise das **Bewusstmachen des schon Gelernten sowie dessen Stellenwert** hervorhebt. Ermüdung oder fehlende Kontinuität innerhalb eines Lernprozesses kann durch **methodische Vielfalt, Regulation des Schwierigkeitsgrads der Aufgaben** und durch **Motivierung** entgegengewirkt werden.

¹⁹³ Unklar bleibt jedoch in den Ausführungen der Autoren, welche Merkmale diese Zielspannungslage beschreiben. Mögliche wären sowohl äussere als auch innere Bedingungen des Lernenden bezogen auf die momentane Situation. Das individuelle Dissonanzerleben darf eine mittlere Intensität nicht überschreiten, da sonst statt Exploration, Angst und Rückzug zu erwarten sind. Fehlertoleranz im Lern- und Funktionsfeld unterstützt zudem den Lernenden in seinem Lernprozess.

¹⁹⁴ Vgl. zudem das Lernstadien-Modell nach Dilts in Kapitel 4.2.2.4

Meier (2004, S. 86) fokussiert seine Sichtweise der Aufgaben auf Phase 1 "**Planen**" des Lernzyklus, bei dem die **Interessenweckung** bei den Lernenden sowie die Erreichung eines **Idealzustandes für das Lernen** im Vordergrund stehen. Aufgaben für den Weiterbildner sind:

- "Positive Suggestionen"¹⁹⁵
- Nutzaussagen für die Lernenden
- Klare, bedeutsame Ziele
- Wecken von Neugier
- Schaffen einer positiven physischen, emotionalen, sozialen Umgebung
- Entfernen von Lernbarrieren
- Fragen aufbringen und Aufgaben stellen
- Einbinden der Lernenden von der ersten Minute an."

Aus oben genannter Aufzählung kann auf die Lernvoraussetzungen geschlossen werden, deren Erreichen angestrebt wird, soll der Lernprozess erfolgreich ablaufen. Ebenfalls kann als ordnende Grösse die Einteilung in motivationale, emotionale und (weniger) kognitive Komponenten herangezogen werden (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Unterstützenden Massnahmen in der Vorbereitungsphase

Fokus	Motivation	Emotion	Kognition
Positive Suggestionen	x ¹⁹⁶	X	
Nutzaussagen für die Lernenden			X
Klare, bedeutsame Ziele			X
Wecken von Neugier	X	x	
Schaffen einer positiven physischen Umgebung	x	x	x
Schaffen einer positiven emotionalen Umgebung		X	
Schaffen einer positiven sozialen Umgebung	X	X	
Entfernen von Lernbarrieren	x	x	X
Fragen aufbringen und Aufgaben stellen	x	x	x
Einbindung der Lernenden	X	X	

¹⁹⁵ Suggestion betrifft die Beeinflussung von Denken, Fühlen, Wollen und Handeln eines Menschen "unter Umgehung seiner rationalen Persönlichkeitsanteile auf der Grundlage eines zwischenmenschlichen Grundvollzugs, der zur affektiven Resonanz führt" (Dorsch, 1996, S. 775).

¹⁹⁶ X = starke Ausprägung, x = schwache Ausprägung

Die Liste von Meier lässt Schnittstellen zur Umwelt und damit auch zum organisierten Lernen erkennen, das als nächstes in Zusammenhang mit den Lernvoraussetzungen thematisiert wird.

4.5.1.2 Lernvoraussetzungen und deren Prinzipien bei organisiertem Lernen

Organisiertes Lernen findet nach einer Studie aus dem Jahre 1976 dann statt, wenn erwachsene Personen **Anwendungsmöglichkeiten** für das zu Lernende erkennen und letzteres als realisierbar einschätzen (Brödel, Müller & Schirner, 1976). Diese Aussage wurde durch die Studie von Baethge & Baethge-Kinsky (2002) bestätigt¹⁹⁷. Neben Schulbildung und individuellen Lernerlebnissen ist die **aktuelle Arbeits- und Lebenssituation** (die Computerisierung der Arbeitstätigkeit und das Vorhandensein betrieblicher Entwicklungsmöglichkeiten) für die **Lernbereitschaft einer Person** entscheidend. Die Lernenden schätzen die Umsetzungsmöglichkeit (Transfer) positiv ein, sie sind also erfolgsorientiert (Hoffnung auf Erfolg) und sie glauben an den Kausalzusammenhang zwischen Lernerfolg und eigener Fähigkeit (Selbstwirksamkeit¹⁹⁸). Zusammengefasst können die Neugier des Lernenden, sein Interesse, seine Lernmotivation, das Vorhandensein anschlussfähigen Vorwissens, der Wille zum Lernen und auf die Person und den Kontext abgestimmte Lernstrategien als Lernvoraussetzungen genannt werden. Affektive Faktoren wie Temperaments- oder Persönlichkeitszüge oder die Stimmung beeinflussen den Lernprozess ebenfalls und können in ihrer positiven Ausprägung im weitesten Sinne als Lernvoraussetzungen bezeichnet werden. Grundsätzlich gilt, dass eine lernanregende und lernunterstützende Umwelt (inkl. einer positive Atmosphäre zwischen Lernendem und Weiterbildner sowie zwischen den Lernenden untereinander) sowie ein ausreichender zeitlicher und kultureller Spielraum (z.B. Lernkultur in Unternehmen), das Lernen unterstützen.

¹⁹⁷ In der repräsentativen "Studie Weiterbildungsbewusstsein" von Baethge & Baethge-Kinsky (2002) gaben 35% der Befragten an, dass der fehlende persönliche oder berufliche Nutzen zur Weiterbildungsabstinenz führte; bei 34% wurde diese mit Belastungen in Familie, Arbeit oder zu knapper Freizeit begründet; 21% orteten den Grund in Qualitäts- und Angebotsdefiziten der Weiterbildungen und 10% bei den Weiterbildungskosten. Als lernhemmend gelten zusammenfassend negative Lernerfahrungen, eine fehlende persönliche und berufliche Verwertungsperspektive, Belastungen durch Familie und Arbeit und die Kosten für die Weiterbildung (Baethge & Baethge-Kinsky, 2002, S. 93).

¹⁹⁸ Nach Bandura (1991) ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung einer Person eine zentrale Bestimmungsgröße menschlichen Handelns. Zudem wird menschliches Handeln grundsätzlich von externalen und internalen Einflussquellen bestimmt. Als internale Quellen hebt Bandura die Selbstbeobachtung, die Selbstbeurteilung und die Selbstreaktion hervor.

Was kann für die Arbeit des Weiterbildners aus den oben genannten Lernvoraussetzungen geschlossen werden? Döring & Ritter-Mamczek (2001) sehen unter Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen Erwachsener folgende Faktoren, die Weiterbildner bei ihren erwachsenenspezifischen didaktischen Überlegungen berücksichtigen sollten (ebd., S. 180f.):

Einstellungen und Ängste der Lernenden, d.h. vor allem die Angst vor Misserfolg und Neuem, Widerstand gegen Veränderung, Wissen um das Vorhandensein institutioneller Widerstände am Arbeitsplatz ernst nehmen.

Motive der Lernenden wie Streben nach beruflichem Aufstieg ergründen.

Zeitlicher Horizont im Sinne von Bereitschaft, Zeit in Weiterbildung zu investieren und dabei auf Freizeit zu verzichten beachten.

Erfahrungsbezug meint die Wichtigkeit des Praxisbezugs, die direkte Anwendbarkeit von Weiterbildungsinhalten und die methodische Ausrichtung wie Übung, Rollenspiel, Simulation, Fallbearbeitung etc. im Gegensatz zu theoretischem Lernen, das oft weniger gefragt ist.

Lerntypenbezug beachten, da davon auszugehen ist, dass Erwachsene durch ihre Lernbiografie über favorisierte Strategien verfügen.

Soziale Einbindung "leben", um so Erwachsene an Bord zu holen, ihre Erfahrungen einzubinden und den gegenseitigen Austausch zu fördern.

Simons (1992, S. 262) hat seinerseits "**Prinzipien des prozessorientierten Lernens**" definiert. Um die Situation der Weiterbildner für diese Arbeit zu beschreiben wird eine Synthese der "Prinzipien" von Simons, des Wissens um die Lernvoraussetzungen der lernenden Erwachsenen, der Faktoren von Döring & Ritter-Mamczek (2001) sowie eine lernphasenbezogene Einstufung in "vor" und "während des Lernprozesses" (vgl. zusätzlich Kapitel 5.2.6.2 für "nach dem Lernprozess") vorgeschlagen. Kriterien für die Einteilung der Prinzipien sind "erstmaliges Vorkommen" und "Entfaltungsschwerpunkt". Ungeachtet dessen kann davon ausgegangen werden, dass gewisse Prinzipien auch während einer anderen Phase des Lernprozesses aktiv sind.

Vor Beginn des Lernprozesses:

- Die Aufmerksamkeit der Lernenden (und damit ihre Neugier und ihr Interesse) ist - falls nicht schon gegeben - zu gewinnen sowie für den gesamten Lernprozess aufrechtzuerhalten (**Aufmerksamkeitsprinzip**).
- Allfällig unbewusste oder unklare Motivstrukturen sind zu klären (**Motivprinzip**).

- Das Vorwissen der Lernenden soll erfasst, analysiert, beigezogen und eventuell gewinnbringend mit dem neu zu erwerbendem Wissen kontrastiert werden¹⁹⁹ (**Vorwissensprinzip**).
- Die subjektiven Lernkonzepte - also das Lernverständnis der Lernenden (und der Weiterbildner) - sollen bewusstgemacht und bei der Durchführung der Weiterbildungsmassnahme mitberücksichtigt werden (**Lernverständnisprinzip**).
- Affektiv-emotionale Grundstimmungen sowie der Einfluss affektiv-emotionaler Prozesse auf das Lernen sind zu berücksichtigen (**Affektivitätsprinzip**).
- Falls nicht schon vorhanden, werden den Lernenden Relevanz und Nützlichkeit des zu Erwerbenden bewusst gemacht (**Nützlichkeitsprinzip**).
- Lernziele sind - wenn immer möglich - so zu definieren, dass aktives, konstruktives Lernen erforderlich wird (**Lernzielprinzip**).

Im Weiteren folgen Prinzipien, die manchmal über die Thematik der Lernvoraussetzungen hinausreichen und die erfolgreiche Durchführung der Weiterbildungsmassnahme und damit eines Lernprozesses fokussieren. Jene Prinzipien, die sich vorwiegend auf den Zeitraum nach erfolgter Weiterbildungsmassnahme beziehen, werden in Kapitel 5.2.6.2 aufgeführt.

Während des Lernprozesses bzw. der Weiterbildungsmassnahme:

- Die Weiterbildungsmassnahme wird so gestaltet, dass - wenn immer möglich - Lernende aktiv lernen und ihre Lernstrategien selber auswählen können (**Aktivitätsprinzip**).
- Die Weiterbildungsmassnahme wird so gestaltet, dass Lernende eine möglichst auf die tatsächlich benötigte Lernzeit abgestimmte Weiterbildungsmassnahme "durchlaufen" (**Lernzeitprinzip**).
- Lernen wird zum Thema in Weiterbildungsveranstaltungen gemacht. Lernende sollen sich ihrer eigenen Lernstrategien und Selbstregulierungsfähigkeiten bewusst werden und diese aktiv und zielführend in Bezug auf die angestrebten Lernziele einsetzen (**Bewusstwerdungsprinzip**).
- Nicht allein Lernergebnisse, auch Lernaktivitäten und Lernprozesse werden betont (**Prozessprinzip**).
- Kooperationen und Diskussionen vor allem zwischen Lernenden und Lernenden sowie Lernenden und Weiterbildner(n) werden gefördert (**Kooperationsprinzip**)

¹⁹⁹ Vgl. "konzeptueller Konflikt" bei Seel (1991, S. 211).

- Lernende übernehmen zunehmend die Verantwortung für ihr Lernen (**Scaffoldingprinzip**²⁰⁰)
- Lernen findet in Kontexten statt, die den Lernenden zu Bewusstsein gebracht werden (**Kontextprinzip**).
- Lernende erhalten Hilfe, damit sie selbständig ihr Lernen analysieren, kontrollieren, korrigieren und Lernergebnisse evaluieren können (**Selbstdiagnostikprinzip**).
- Lernende und Lehrende achten auf verständliche Kommunikation (**Verständlichkeitsprinzip**²⁰¹).

Auf drei Prinzipien, das "Betreuungs-", das "Transfer- und das Transfersicherungsprinzip" wird in Kapitel 5.2.6.2, S. 178 noch einzugehen sein.

4.5.2 Lernen und Alter

Grundsätzlich baut Lernen auf Vorhandenem auf und beinhaltet so gesehen immer ein "Anschlusslernen, ein Umlernen, ein Verlernen"²⁰² (Arnold et al., 1999, S. 12). Dabei ist dieses Vorhandene im konstruktivistischen Verständnis individuell. Neben der einzigartigen Lernbiografie eines jeden Menschen, können einige Unterschiede zwischen dem Lernen von Erwachsenen (und älteren Erwachsenen²⁰³) und demjenigen von Kindern, Jugendlichen oder Personen in Erstausbildung (Hörwick, 2003, S. 4) beschrieben werden. Konkret verändern sich mit Voranschreiten der Lebensspanne einige Lernvoraussetzungen. Das **Defizitmodell**²⁰⁴

²⁰⁰ Simons (1992, S. 263) beschreibt mit Scaffoldingprinzip den "allmählichen Abbau externer Hilfen und die zunehmende Übergabe der Verantwortung für das Lernen vom Lehrenden an die Lernenden." Andere Autoren wie Reinmann-Rothmeier & Mandl (2001, S. 620), Mandl, Gruber & Renkl (2002, S. 146) unterteilen Scaffolding "Gerüstbau, Geben von Hinweisen" und Fading "Ausblenden der Hilfestellung" in zwei unterschiedliche Methoden.

²⁰¹ Dieses Prinzip entstand aus einer Anregung bei Döring & Ritter-Mamczek (2001, S. 183).

²⁰² Verlernen kann m.E. als Vorstufe der Akkomodation (Piaget, 1976) verstanden werden, nämlich als "Loslösung" von den eigenen Schemata. Umlernen kann dann mit Piaget als Anpassung der kognitiven Strukturen an die Wirklichkeit verstanden werden, während Anschlusslernen nichts anderes als Assimilation ist.

²⁰³ Ältere Personen können definiert werden als Personen, die ihre Erstausbildung vor etwa 15 Jahren absolviert haben. Hörwick (2003, S. 4) geht von Beschäftigten ab einem Lebensalter von 33 Jahren aus.

²⁰⁴ Das Defizitmodell steht in Zusammenhang mit der bis in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts geltenden Adoleszenz-Maximum-Hypothese, die davon ausgeht, dass ein Nachlassen der intellektuellen Leistungsfähigkeit ab dem zweiten, spätestens dritten, Lebensjahrzehnt unausweichlich wird (vgl. u.a. Schrader, 1994, S. 37). Damit wurde u.a. die Lernfähigkeit der Erwachsenen bis in hohe Alter in Frage gestellt. Die Hypo-

hat sich aber nach neuesten Erkenntnissen nicht bewahrheitet (Kullmann & Seidel, 2005, S. 39; Schiersmann, 2001, S. 54; Lehr, 2003, S. 47ff. und 94), vielmehr wird ein "Kompetenzmodell des Alterns (Döring, 1997, S. 154) propagiert.

Eine Pauschalisierung altersabhängiger Lern- und Kompetenzentwicklung ist zudem insofern schwierig, weil die einzelnen Lernbiografien starke Unterschiede aufweisen und somit individualisiert und mehrdimensional betrachtet werden müssen: Sie können nicht nur vom Individuum selbst, sondern müssen auch in Hinblick auf den (spezifisch erlebten) sozialen, technologischen und ökologischen Wandel betrachtet werden (Kullmann & Seidel, 2005, S. 39). Alter ist damit nur einer von vielen Einflussfaktoren (vgl. ausführlich bei Lehr, 2003, 93ff.) und führt nach Arnold et al. zu "Gewinnen und Verlusten der Lernfähigkeit", die durch Optimierung der Stärken und Kompensierung der Schwächen genutzt werden sollten ("Ausgleichskompetenz der Erwachsenen" nach Arnold et al., 1999, S. 16).

Wird aber dennoch verallgemeinernd argumentiert, so ist - bezogen auf die Gedächtnisleistung - davon auszugehen, dass mit fortschreitendem Alter mit einer Reduzierung der Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit, des kurzfristigen Erinnerungsvermögens sowie mit Schwierigkeiten bei der Aufnahme neuer Wissensbestände (allgemeine oder fluide Intelligenz) zu rechnen ist. Erfahrungsgebundene, kristalline Intelligenzanteile und damit die Fähigkeit zur Lösung vertrauter kognitiver Probleme, sowie das Vorhandensein allgemeinen Kulturwissens sind hingegen relativ altersstabil (Hörwick, 2003, S. 7; Arnold et al., 1999, S. 15).

Dies hat zur Folge, dass das individuelle Lerntempo mit zunehmendem Alter abnimmt und die Erhaltung der Lernfähigkeit verstärkt Übung ("Lerntraining"²⁰⁵) und Motivation ("Lerninteresse") erfordern. Ferner sollten Weiterbildner auf die vielfältigen Erfahrungen und Lebensweisheiten der Lernenden in einer Weiterbildungsveranstaltung bauen, damit das episodische Gedächtnis²⁰⁶ aktiviert und die Aufnahme neuer Wissensbestände erleichtert werden.

these sowie das Defizitmodell wurden erst in den 70er und 80er auf der Grundlage empirischer Untersuchungen als überholt erklärt.

²⁰⁵ Weinert & Knopf (1990) stellen ein zweistufiges Training vor: Die erste Stufe dient dazu, Änderung bei der Attribuierung von Erfolg und Misserfolg beim Lernen zu erreichen; die zweite Stufe beinhaltet das Strategietraining zur Verbesserung der Gedächtnisleistung.

²⁰⁶ Das deklarative Gedächtnis, als erster Teil des Langzeitgedächtnisses, kann in das semantische (faktenbezogene) und das episodische (ereignisbezogene) Gedächtnis unterteilt werden. Während das semantische Gedächtnis das Wissen über Orte, Menschen, Dinge speichert, werden im episodischen Gedächtnis Ereignisse unserer

Des Weiteren sind die interindividuellen Unterschiede in einer Teilnehmergruppe punkto Lernstile oder Lerninteressen zu beachten (Arnold et al, 1999, S. 15). Grundsätzlich werden nach Kullmann & Seidel (2005, S. 42f.) altersbedingte Veränderungen des Lernprozesses gekonnt durch Strategien wie Optimierung, Selektion oder Kompensation angegangen²⁰⁷. Hörwick (2003, S. 5f.) plädiert ferner dafür, eine individuelle Bestandesaufnahme der Kompetenzen der Teilnehmenden durchzuführen, damit Vorhandenes aktiv im Lehr-Lernprozess angesprochen werden kann und die Weiterbildungsangebote und Lehrformen auf dieses möglichst individuell abgestimmt werden können. Oberste Ziele sind dabei, dass der eigene Lernprozess bewusst erlebt wird und dass das Selbstlern-Prinzip der Teilnehmenden aktiviert wird. Diese Teilnehmerzentrierung im weitesten Sinne bezieht sich aber keineswegs nur auf ältere Personen, sondern kann auch als Leitprinzip für alle Teilnehmenden von Weiterbildungsangeboten herangezogen werden. Weiterbildungler sollten also in der Lage sein, (ältere) Erwachsene optimal zu fördern, ohne sie zu unter- bzw. überfordern und Lehrmethoden auszusuchen, die einen Bezug zum Lernenden schaffen (z.B. konstruktivistisch orientierte Formen wie der Ansatz der Situiertheit). Weiterbildungskonzepte sollten daher in der betrieblichen Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer altersspezifische Lerntechniken entwickeln, damit diese neue Wissensinhalte oder Techniken mit ihrem Wissens- und Lernstand verknüpfen bzw. aufnehmen können.

4.5.3 Lernen und Gender

Neben den bekannten Unterschieden in Anatomie und Funktion männlicher und weiblicher Gehirne²⁰⁸ zeigen diverse Studien, dass Frauen und Männer auch aufgrund sozialisatorischer und gesellschaftlicher Bedingungen unterschiedlich lernen und lehren. Baur & Marti (2000)

Vergangenheit abgelegt. Das episodische Gedächtnis ist im Alter leistungsfähiger als das semantische. Das prozedurale Gedächtnis als zweiter Teil des Langzeitgedächtnisses speichert hingegen motorische Fertigkeit, Regellernen und die Ausbildung von Gewohnheiten (Kullmann & Seidel, 2005, S. 28f.; Arnold et al., 1999, S. 15).

²⁰⁷ Notwendig ist also nicht eine "Didaktik für ältere Personen", sondern die Bereitstellung geeigneter Methoden und Arrangements, die eine Verzahnung von neuen Lerninhalten mit vorhandenem beruflichem Erfahrungsschatz ermöglichen und nicht auf "Lernen auf Vorrat", wie dies bei der berufsvorbereitenden Ausbildung von Jugendlichen der Fall ist, abzielen.

²⁰⁸ Ein Beispiel ist die spätere und nicht so eindeutige Festlegung der kognitiven Funktionen auf eine Hirnhälfte bei Mädchen, woraus - im Vergleich zu Jungen - eine grössere Formbarkeit und ein langsamerer Abruf resultieren (Kullmann & Seidel, 2005, S. 45).

empfehlen den Lehrenden deshalb, sich bei Zielsetzung, Zielgruppenanalyse, Inhaltsauswahl, Auswahl von Methoden und Medien, Durchführung, Auswertung bzw. jedem didaktischen Eckpunkt zu überlegen, welche Voraussetzungen Frauen beziehungsweise Männer in diesem Punkt mitbringen, welche Differenzen tendenziell zwischen den Geschlechtern bestehen und welche Wirkungen die didaktischen Massnahmen erzielen könnten. Damit beginnt nach Baur & Marti (2000, S. 11) "die Suche nach Inhalten, Methoden und Kommunikationsweisen, die beiden Geschlechtern gerecht werden " und zu einer geschlechtergerechten Didaktik²⁰⁹ führen.

4.6 Lebenslanges, lebensbegleitendes Lernen

Unter lebenslangem oder lebensbegleitendem Lernen (lifelong learning) können laut Brödel (2003, S. 115) "Vorgänge des Lernens, der Bildung und der Kompetenzentwicklung jenseits der Jugendphase" verstanden werden²¹⁰. Diese Definition steht in leichtem Widerspruch zum Begriff an und für sich, da auf eine **Dauerhaftigkeit des Lernens** hingewiesen wird, die die **gesamte Lebensspanne** umfasst. Brödel (2003, S. 115) erklärt diese Diskrepanz mit dem "kulturell überlieferten Normalitätsmassstab", wonach organisiertes Lernen mit der Erstausbildung abgeschlossen sei und nun zusätzlich durch lebenslanges Lernen reanimiert würde. Die Europäische Kommission definiert hingegen Lebenslanges Lernen als

"alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt²¹¹" (KOM, 2001, 678, S. 9).

Diese Definition unterstreicht die zeitliche Dimension, das **anhaltende Streben nach Wissens- und Kompetenzvermehrung** im Hinblick auf die gesellschaftliche und persönliche

²⁰⁹ Geschlechtergerechte Didaktik heisst weibliche und männliche Stärken in den Lernstrategien bewusst zu Kompetenzen ausbauen und sozialisationsbedingte geschlechtstypische Schwächen ausgleichen. Nach Baur & Marti (2000) sind dabei Lern- und Lehrkonzepte des problem- und erkenntnisorientierten Lernens hervorragend für die Gestaltung der geschlechtergerechten Bildungssituation geeignet, da sie die Entwicklung einer umfassenden Identität fördern, individuelles Probedandeln ermöglichen und das Kreieren eigener Produkte unterstützen.

²¹⁰ Teilweise wird auch der Begriff „lebensbegleitendes Lernens“ verwendet; siehe dazu beispielsweise das "Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens von 1996".

²¹¹ Zur Vorgeschichte innerhalb der Europäischen Union siehe das Arbeitsdokument „Memorandum über Lebenslanges Lernen (SEK, 2000, 1832).

Entwicklung und lässt den Verweis auf die Grundausbildung fallen. In dieser **bildungspolitischen** Rahmung steht lebenslanges Lernen im Spannungsfeld der individuellen Bedürfnisse.

4.6.1 Formales, nicht-formales, informelles Lernen

Mit dem Wechsel vom Bildungs- zum Lernbegriff (Schiersmann & Strauss, 2003, S. 145) werden zunehmend auch Lernformen **ausserhalb** der **institutionalisierten Weiterbildung** diskutiert. Hintergründe dieser "neu" aufkommenden Diskussionen sind sicherlich im (auch durch die angestiegenen Kosten) aufkommenden Bildungscontrolling und Qualitätsmanagement zu erkennen. Zudem werden dem Lernenden heute mehr Freiraum und Gestaltungsmöglichkeiten eingeräumt, aber auch mehr Verantwortung übertragen.

Schon seit einiger Zeit ist in der englischsprachigen Literatur die Einteilung in non-formal learning, formal learning und informal learning bekannt (vgl. UNESCO, 1996; Knoll, 1996, S. 6; Björnavold, 1999).

Lebenslanges Lernen beinhaltet nach der Europäischen Kommission formales, nicht-formales und informelles Lernen. **Formales Lernen** wird als Lernen definiert, "das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt". Es ist zudem "aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet." (KOM, 2001, 678, S. 33). Demgegenüber wird **nicht-formales Lernen** bezeichnet als "Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt" (ebd., S. 35). Dennoch ist es in Bezug auf Lernziel, Lerndauer und Lernmittel systematisch und aus Sicht des Lernenden zielgerichtet. **Informelles Lernen** findet "als Lernen im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit" statt. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert, führt üblicherweise zu keiner Zertifizierung und kann manchmal zielgerichtet sein, häufiger aber ist es beiläufig (inzidentell) und nicht intentional (ebd., S. 33). In allen drei Fällen ist eine Verzahnung zwischen Arbeit und Lernen, zwischen Wirtschaft und Weiterbildungsanbieter oder öffentliche Hand (Grundausbildung) erforderlich, damit allgemeine, berufliche, akademische Bildung und Weiterbildung sinnvolle Gefässe für die Erfordernisse des Arbeitsmarktes und der Lernenden bereitstellen können. Zudem sollten sich Unternehmen und ihre Weiterbildungsabteilungen bzw. externe Bildungsinstitutionen stärker für eine "Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen an verschiedenen Lernorten" einsetzen (Konferenz der europäischen Bildungsminister, Budapest, 24.-26. Juni 1999, S. 13).

Tabelle 20: Lebenslanges Lernen (KOM, 2001,678)

Lebenslanges Lernen		
<ul style="list-style-type: none"> - Leben umspannend - dient der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen, Kompetenzen - in persönlicher, bürgergesellschaftlicher, sozialer, beschäftigungsbezogener Sicht - umfasst formales, nicht-formales, informelles Lernen 		
Formales Lernen	Nicht-formales Lernen	Informelles Lernen
<ul style="list-style-type: none"> - in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung - strukturiert - führt zur Zertifizierung - zielgerichtet 	<ul style="list-style-type: none"> - nicht in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung - strukturiert - keine Zertifizierung üblich - zielgerichtet 	<ul style="list-style-type: none"> - nicht in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung - nicht strukturiert - keine Zertifizierung üblich - zielgerichtet, nicht intentional, inzidentell

Auch wenn die in Tabelle 20 aufgeführten Ausführungen der Europäischen Kommission eine klare Trennung der Lernformen suggeriert, so vertreten Autoren wie Dohmen (1996, 2001) oder Erpenbeck (2003, S. 33) dezidiert die Meinung, dass die Übergänge zwischen informellem, formellem, non-formellem Lernen fließend seien.

Für **Weiterbildner** ist festzuhalten, dass informelles und non-formales Lernen aus dem "Schattendasein" herausgetreten ist, mehr an Profil und Wichtigkeit zugenommen haben, in der Diskussion um lebenslanges Lernen einen wichtigen Platz einnehmen und auch in der Fachliteratur darüber ausgiebig debattiert wird (vgl. u.a. Straka, 2003; Hungerland & Overwien, 2004). Für den **Alltag der Weiterbildungner** hat diese Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lernformen ihre Berechtigung, denn sie hilft, die verschiedenen Lernformen Nutzen bringend zu verbinden und gleichzeitig vermehrt (reflektiert und systematisch) bei formellem Lernen auf Wissensbestände aus informellem und non-formellem Bestand aufzubauen. Eine strikte Trennung zwischen den verschiedenen Lernformen erscheint fragwürdig, da Lernen eine menschliche Aktivität ist, die allgegenwärtig stattfindet (Hungerland & Overwien, 2004, S. 7), durch verschiedene Dimensionen hie und da gleichzeitig beeinflusst wird, daher grundsätzlich von Übergängen und Überschneidungen lebt. Trotz der nicht einfachen Ausgangslage sollten die Ergebnisse der analysierenden Betrachtung zu den Lernformen dazu dienen, als Weiterbildungner eine anregende Diskussion mit den lernenden Personen, dem Lernumfeld, in der Weiterbildungscommunity und im Unternehmen zu führen, um anschliessend gemeinsam neue Wege auszuprobieren. Wird Lernen in Zusammenhang mit **Kompetenzerwerb** gesehen (vgl. Kapitel 3.3.1) - ein Begriff, der auf die Subjektebene zielt - dann wird zudem klar, dass eine aktive und konstruktive Auseinandersetzung der einzelnen Lernenden

mit den Lerninhalten auch in formal organisierten Lernformen eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist.

4.6.2 Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen

Der Begriff **selbstgesteuertes Lernen** (self directed learning) bezeichnet eine "komplexe Gesamthandlung, die unterschiedliche Facetten aufweist" (Friedrich & Mandl, 1997, S. 238) und keineswegs klar definiert werden kann. Je nach Betonung dieser Facetten, die vor allem die Entscheidungsfindungen Zielsetzung, Methode, Ort, Zeitpunkt betreffen, wird die begriffliche Differenzierung anders ausfallen²¹².

Im Folgenden soll auf eine **konstruktivistische** Sichtweise aufgebaut und selbstgesteuertes Lernen als Verarbeiten von Informationen, Anregungen, Eindrücken und Erfahrungen, über dessen Ziele, inhaltliche Schwerpunkte, Wege und äussere Umstände die **lernende Person im Wesentlichen selbst entscheidet** (Selbst-Management d.h. die Bestimmungen der Faktoren des Lernprozesses) ausgegangen werden²¹³. Ferner zeichnet sich die lernende Person dadurch aus, dass sie aus dem Gesamtangebot an Lernmöglichkeiten - innerhalb und ausserhalb der organisierten Weiterbildung - das in Bezug auf ihre Zielsetzung passende Angebot auswählt (individueller Umgang mit Informationen sowie deren Verarbeitung), ihren Lernprozess durch geeignete Stützstrategien aufrecht erhält (Motivation) und diesen dann selbstverantwortlich durchläuft, laufend kontrolliert und eventuell anpasst (vgl. Arnold, Nolda & Nuissl, 2001, S. 208). Damit geht das Konzept des selbstgesteuerten Lernens vom mündigen Bürger aus (Kraft, 2002a, S. 17), unterstreicht die "humanistischen und konstruktivistischen Ideale der Selbstbestimmung" (Gruber, Rehrl & Bagusat, 2004, S. 87), die Selbständigkeit (Kraft, 2002a, S. 17) und passt hervorragend in die ökonomisch orientierte Bestrebung nach Erhalt der Erwerbsfähigkeit. Begründet wird die Wichtigkeit der Selbststeuerung damit durch anth-

²¹² Zusätzlich kann nach Friedrich & Mandl (1997, S. 240f.) zwischen Makroebene und Mikroebene; allgemeinpsychologischen Theorien (Handlungs-, Motivations-, Emotions-, Informationstheorien) oder differentialpsychologischen Theorien, Theorietraditionen der Psychologie (Konstruktivismus, Phänomenologie, operantes Lernen) unterschieden werden, wodurch sich die Anzahl möglicher Definitionen selbstgesteuerten Lernens potenziert. Die Wurzeln des selbstgesteuerten Lernens finden sich schon in der humanistischen Pädagogik. Seit Beginn des letzten Jahrhunderts sind in der Pädagogik immer wieder freiheitliche Bestrebungen entstanden (z.B. Montessori-Pädagogik). Richtig durchgesetzt hat sich dieses Konzept erst in den siebziger Jahren (z.B. Carl Rogers)

²¹³ Lorenz (2004) bemerkt kritisch, dass im konstruktivistischen Lernverständnis Lernen immer durch das Individuum selbst geschieht und daher im weitesten Sinne selbstgesteuert ist. Deshalb ist "der Begriff *selbstgesteuertes Lernen* eine Tautologie" (ebd., S. 14).

ropologische (Selbstverantwortung) gesellschaftspolitische (permanenter Wandel ist nur durch Eigeninitiative und Eigenverantwortung beizukommen) und lerntheoretische (bessere Lernergebnisse²¹⁴) Argumente (Schiersmann, 2001, S. 54). Wie hoch der Anteil an Selbst- bzw. Fremdsteuerung sein darf bzw. muss, wird unter Wissenschaftlern schon seit längerem diskutiert. Candy hat dabei schon anfangs der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts eine Aufteilung zwischen "teacher control" und "learner control" vorgenommen und zwischen "Indoktrination", "Vorlesungen", "Lektionen", "individualisierte Instruktion" bis zu "unabhängigem Studium" unterschieden (Candy, 1991, S. 10). Auch mit dieser Abstufung wird leider eine klare Definition von selbstgesteuertem Lernen nicht einfacher (vgl. überblicksmäßig Kraft, 2002a, S. 26). Selbstgesteuertes Lernen kann als ein Mittelweg zwischen autodidaktischem, selbstorganisiertem Lernen und einem fremdgesteuerten Lernarrangement verstanden werden.

Die **Rolle des Weiterbildners** ist beim **selbstgesteuerten Lernen** lern- oder prozessbegleitend. Dabei stehen folgende Aufgaben im Zentrum:

- Unterstützung bei der Analyse des Ist-Zustandes
- Formulierung/Umformulierung von Fragestellungen bzw. Zielsetzungen
- Hilfe beim Lernmanagement
- Hilfe bei der Materialsuche und Strukturierung von Informationen
- Anleitung und Unterstützung bei Entscheidungs- und Lernkontrollprozessen
- Anleitung und Unterstützung bei Reflexions- und Evaluationsprozessen

Wird das selbstgesteuerte Lernen in Unternehmen neu eingesetzt, so ist bei der Einführung mit Schwierigkeiten zu rechnen, da die bestehende Lernkultur verändert werden muss. Besonders wichtig ist dabei, dass das Weiterbildungspersonal, das Management und die Vorgesetzten diesen Wechsel gutheissen und tatkräftig unterstützen.

Im Gegensatz zum selbstorganisierten ist es beim selbstgesteuerten Lernen nicht so sehr von Bedeutung, dass die lernende Person die Lernabläufe selbständig organisiert. Vielmehr gilt zu entscheiden, welche Lernmöglichkeiten jeweils in den Lernprozess einbezogen werden sollen.

Voraussetzungen für das selbstorganisierte Lernen sind neben der eigenen Zielsetzungskompetenz hohe Selektions- und Planungskompetenzen, ein genügend hohes bereichsspezifisches Vorwissen, ein gutes Mass an Selbstdisziplin, Selbstverantwortung und Selbstmotivation,

²¹⁴ Deci & Ryan (1993) zeigen, dass ein höherer Grad an Selbststeuerung mit einer besseren Lern- und Behaltensleistung einhergeht und dabei Motivation, Interesse und Selbstkonzept des Lernenden eine wichtige Rolle spielen.

Willensstärke, eine nutzenorientierte Perspektive, die Beherrschung verschiedener Lerntechniken und -medien, Kenntnisse über die eigenen Lerngewohnheiten und -strategien, sowie Kontroll-, Bewertungs- und Eingreifstrategien zur Optimierung des Lernprozesses (Reinmann-Rotmeier & Mandl, 2001, S. 633). Damit ist eine Kombination aus kognitiven und motivational-emotionaler Lernvoraussetzungen angesprochen (Friedrich & Mandl, 1997, S. 241). Auch die Kompetenz bei allfälligen Schwierigkeiten oder Unklarheiten Rat oder eine individuelle Lernberatung zu organisieren, gehört dazu (Schiersmann, 2001, S. 57; Kraft, 2002b, S. 34). **Vorteile** des selbstgesteuerten Lernens für den Lernenden bestehen in der zeitlichen und örtlichen Flexibilität und der Hoffnung auf bessere Vereinbarkeit mit beruflichen, freizeitlichen und familiären Aktivitäten, der eigenen Definition des Lerntempos, der Lernumgebung und der Lernziele sowie die Überwindung allfälliger Schwellenangst bei Weiterbildungsmaßnahmen.

Beim **selbstorganisierten Lernen**, dessen Vorläufer in den Volksbibliotheken, den bürgerlichen Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts, Theatern und Museen zu sehen sind, steht der **Lernende im Zentrum**, was ebenso für das selbstgesteuerte Lernen gilt. Im Unterschied zu diesem wird der Lernende aber beim selbstorganisierten Lernen zum **Organisator** des eigenen Lernprozesses, indem er sich durch stetiges intentionales und/oder funktionales Lernen weiterqualifiziert (Straka in Geissler 1996, S. 60). Dabei gilt zu beachten, dass die Grundausbildung als Vorstufe selbstorganisierten Lernens verstanden werden kann, da sie letzterem chronologisch vorangeht und auf ihr aufgebaut wird.

Bei beiden Lernformen geht es um die interessengeleitete, aktive Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die handelnde Person. Während aber bei **selbstorganisiertem Lernen** auch die **organisatorisch-methodischen Aspekte** vom Lernenden selbst bestimmt und geregelt werden, ist bei **selbstgesteuertem Lernen** der Aspekt der **Zielsetzung** (intentionales Kriterium) vorrangig.

4.7 Zusammenfassung

Lernen wird als Prozess verstanden, bei dem der Lernende mittels Aufmerksamkeit und Konzentration aufgrund seiner Interessen und seiner Lage Informationen aus der Umwelt auf- und wahrnimmt, diese in einem "Abgleichprozess" mit seinen Erfahrungs- und Wissensinhalten speichert und weiter bearbeitet. Lernen bedeutet damit, dass dem Lernenden nach Abschluss des Lernprozesses andere, erweiterte oder gänzlich neue Handlungsoptionen offen stehen. Ob diese tatsächlich zur Ausführung gelangen (Verhaltensänderung), ist dabei nicht nur vom Können des Lernenden abhängig. Bandura (1979) weist beispielsweise darauf hin,

dass der Lernende seine Umwelt als anspornend wahrnehmen und er keine negative Sanktionen erwarten sollte ("Fehlertoleranz" der Umwelt). Zudem muss die Möglichkeit vorhanden sein, das Gelernte anzuwenden, sonst wäre die Demonstration des Gelernten sinnlos. Neben dem Verständnis, dass ein Aspekt des Lernens den Wissenserwerb (Ergebnis) meint oder neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet, kann Lernen auch als individueller, spezifischer Konstruktionsprozess (Prozess) verstanden werden.

Nach Arnold et al. (2000, S. 6) ist Lernen immer auch "in untrennbarer und lebendiger Verflochtenheit mit anderen Fähigkeiten und Tätigkeiten" zu sehen. Es ist damit, auch wenn individuell gelernt wird (ebd., S. 7), ein interaktiver Vorgang, der in Zusammenhang mit der lernenden Person, dem Lernort, dem Lerninhalt, biografischer, sozialisatorischer, institutioneller und anderer Kontexte gesehen werden muss (vgl. Ciupke et al., 2002, S. 11).

In der **Lernpsychologie** werden verschiedene Lerntheorien wie Behaviorismus, Gestaltpsychologie, Kognitionspsychologie und Konstruktivismus unterschieden (vgl. Edelmann, 2000; Seel, 2000; Spitzer, 2002).

Während im **behavioristischen** Erklärungsmodell die Aussensteuerung des Lernens betont wurde (Lernen als beobachtbare Verhaltensänderung) und die Verknüpfung zwischen Reizen und Reaktionen (Reiz-Reaktions-Theorie) als wesentliches Lernprinzip galt, verstanden **Gestaltpsychologen** Lernen als gedanklichen Organisationsprozess, der solange andauert, bis eine Problemlösung realisiert werden kann (Einsichtslernen). Damit resultiert Lernen aus der kontinuierlichen Einarbeitung neuer Erfahrungen in vorhandene Deutungsmuster. Nachfolgende **kognitionspsychologische** Lerntheorien konzentrierten ihre Aufmerksamkeit auf den Lernenden bzw. auf die in ihm ablaufende Informationsverarbeitung. Zudem rückten einige Forscher (Piaget, Aebli, Dewey, Bruner) die Verbindungen zwischen Lernen, Entwicklung, Denken und Handeln in den Vordergrund ihrer Betrachtungen. **Konstruktivistische** Theorien betonen neben dem kognitiven Aspekt zusätzlich die Komplexität, Aktivität, Situativität und den sozialen Charakter von Lernen. Lernen wird dabei als aktiver, selbstgesteuerter Prozess verstanden, in dessen Verlauf Wissen nicht "erworben" sondern "konstruiert" wird. Die Vorstellung von "Lernen als Wissenskonstruktion" ist sowohl für kognitive als auch für konstruktivistische Lerntheorien kennzeichnend.

Durch die neueren Erkenntnisse aus der Neuropsychologie bestätigen sich konstruktivistisch orientierte Theorien, wobei biologische Aspekte mitberücksichtigt werden. Nach Seel (2000, S. 22) kann Lernen zusammengefasst im Sinne des kognitiv-konstruktivistischen Erklärungsmodells durch folgende Merkmale beschrieben werden:

"Es ist *aktiv*, da jede Informationsverarbeitung kognitive Operationen voraussetzt; *konstruktiv*, insoweit es mit der Konstruktion von Wissen und mentaler Modelle einhergeht; *kumulativ*²¹⁵, insofern es zum Aufbau komplexer und überdauernder Wissensstrukturen und Fertigkeiten beiträgt; *idiosynkratisch*, so dass keine zwei Personen jemals zu identischen Wissensstrukturen und mentalen Modellen gelangen²¹⁶; *zielgerichtet*, da es mit der Bewältigung von Anforderungen verknüpft ist, wie sie von der jeweiligen Situation an den Lernenden herangetragen werden."

Lehren kann die Vermittlung von Wissen beinhalten, wobei damit nicht nur "Faktenwissen, sondern auch Begründungs-, Handlungs-, Methodenwissen" gemeint ist (Arnold et al., 2001, S. 190). Neben dieser Vorstellung der "reinen Vermittlung", die auf dem behavioristischen Paradigma gründet, kann Lehren u.a. als "Fördern interner Wachstumsprozesse" (Schäffter, 1994, S. 11) verstanden werden.

Mit Arnold et al. (1999, S. 20) kann generell gesagt werden, dass Erwachsene lernen sollten, um als mündiges Mitglied der demokratischen Gesellschaft ihre Erwerbsfähigkeit zu erhalten und als Individuum ihre Persönlichkeitsentwicklung voranzutreiben. Grundsätzlich wird dabei vom Erwachsenen erwartet, dass er aktiv, selbstgesteuert und für seinen eigenen Lernprozess verantwortlich lernt. Grundlage dieser Vorstellung ist ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis, bei dem der Lernende aktiv, auf dem Hintergrund seiner individuellen emotionalen, sozialen, kognitiven und motivationalen Erfahrungen und Wissensbestände seine Sicht der Welt konstruiert. Damit geht die Ablehnung der Vorstellung einher, dass mit Lehren die Eins-zu-Eins-Übertragung zwischen lehrender und lernender Person gemeint sein kann (Mandl, Gruber & Renkl, 2002; Hungerland & Overwien, 2004, S. 13).

Kösel (1993, S. 39) stellt konsequent das Subjekt, also den Lernenden, ins Zentrum der Betrachtung und propagiert eine subjektive Didaktik, in der "Lernen und Lernorganisation ausschliesslich vom Standpunkt des jeweiligen Subjekts aus gesehen werden" müssen²¹⁷. Arnold & Siebert (2003, S. 91) gehen in ihrem Lehr- und Lernverständnis davon aus, dass der Leh-

²¹⁵ Kumulativ heisst nach Simons (1992, S. 252) auch, dass der Lernende während seinem Lernprozess auf sein Wissen zurückgreift oder darauf aufbaut.

²¹⁶ Während radikale Vertreter des Soziokonstruktivismus davon ausgehen, dass Lernen als idiosynkratischer, kontextgebundener Konstruktionsprozess nicht extern steuerbar ist, vertreten gemässigtere Vertreter die Auffassung, dass sich der Wissenserwerb durch die adäquate Gestaltung von Lernumgebungen durchaus sinnvoll stützen lässt (Gerstenmeier & Mandl, 1994).

²¹⁷ Zur kritischen Auseinandersetzung mit Kösels Didaktik der Lernwelten vgl. Peterßen (2001, S. 127).

rende nur "Deutungsangebote"²¹⁸ zur Weltsicht offerieren kann, denn das "Prinzip der Selbstorganisation des Lernprozesses" (ebd., S. 91) lässt nichts anderes zu. Der Lernende entscheidet anschliessend aufgrund seiner Lern- und Lebensbiografie selbst, ob die dargebotene Information für ihn von Bedeutung ist oder nicht. Arnold & Siebert (2003, S. 91) halten denn auch fest: "Die Belehrungsdidaktik wird durch eine Animationsdidaktik ersetzt"²¹⁹."

Diese konstruktivistische Sichtweise von Lehren hat zur Folge, dass eine Veränderung des Rollenverständnisses des Weiterbildners nötig wird: vom Experten ("Besserwisser") zum Ermöglicher, Berater und Unterstützer individueller Lernprozesse. Bezogen auf die grosse Auswahl an möglichen Lernmethoden hat dies zur Folge, dass davon auszugehen ist, dass es nie nur *eine* Lehr- oder Lernmethode geben kann, denn jeder Lernende konstruiert seine Welt selbst, baut Lerninhalte, die er selektiv wahrnimmt, auf seinen eigenen Vorstellungen und Erfahrungen auf und konstruiert damit eine neue "Weltsicht". Dies bedeutet aber keineswegs, dass Lehr- und Lernmethoden generell unsinnig sind. Vielmehr wird damit betont, dass die "Passung" zwischen Individuum und Methode immer eine individuelle sein muss, was vom Weiterbildner einiges an Kreativität, Flexibilität und methodischem Repertoire fordert.

Zudem wird davon ausgegangen, dass sich die verschiedenen Theorieansätze der Erwachsenenbildung (technologischer, identitätstheoretischer, integrativer, sozialökologischer, konstruktivistischer und Genderansatz) ergänzen und nicht gegenseitig ausschliessen (Siebert, 2004., S. 310). Das Prozesshafte des Lernens wird bei den Lehr-Lern-Aktivitäten nach Siebert (2004, S. 98) mit der Abfolge Perception - De-construction - Reconstruction - Co-

²¹⁸ Deutungen sind nach Arnold, Nolda & Nuissl (2001, S. 71) "kognitive Perspektiven, die durch alltägliches Handeln erworben, verändert und gefestigt werden und selbst wieder Handeln anleiten. Sie sind lebensgeschichtlich verankert und eng mit der eigenen Identität verwoben und insofern auch affektiv besetzt." Früh im Leben eines Individuums erworbene Deutungsmuster werden beibehalten, es wird an ihnen festgehalten und so Verunsicherung in der Interpretation der Umwelt vermieden. Damit baut sich eine Veränderungsresistenz auf, die es bei erwachsenen Lernenden aufzubrechen gilt, denn Lernen geht immer auch mit der Umwandlung solcher Deutungsmuster einher ("Lernen als Deutungslernen" vgl. Arnold, Nolda & Nuissl, 2001, S. 71). Dieser Deutungsansatz von Lernen hat zur Folge, dass die individuellen Deutungsmuster im Zentrum des Lernprozesses stehen und nicht mehr von einem für alle Teilnehmer einheitlichen Lernprozess ausgegangen werden kann. Folgerichtig verändert sich daher auch die Rolle des Erwachsenenbildners, der vermehrt Arrangierer von Lernsituationen und Helfer beim Transformationsprozess ist und kaum mehr reiner Wissensvermittler. Gerade die transformative Erwachsenenbildung (Mezirow, 1997) streicht diesen Deutungsmuster-Ansatz heraus.

²¹⁹ Zum Begriff Animation und einer Gegenüberstellung von Animation und Weiterbildung siehe bei Siebert (1979, S. 21ff.).

construction - Selfconstruction - Reflection beschrieben. Mezirow (1997) hingegen beschreibt mit seiner Transformationstheorie einen individuellen Deutungsänderungsverlauf, den er in zehn Schritte unterteilt und dabei die Validierung von Wissen ins Zentrum seiner Betrachtung rückt. Beide Verläufe räumen der Reflexion eine gewichtige Rolle ein, verweisen damit den Lernenden vermehrt auf seine eigene Verantwortung bezüglich des erfolgreichen Durchlaufens des Lernprozesses und verbinden zudem Kompetenzentwicklung (im weitesten Sinne) mit selbstgesteuerten Lernen.

In der **Weiterbildung** findet "**Lehren**" in **unterschiedlicher Form** statt, was dazu führt, dass sich das klassische Verständnis über mögliche Weiterbildungsangebote wie Seminare, Kurse oder Trainings sukzessive ausweitet und neben diesen auch anderen wie dem Coaching, dem Qualitätszirkel oder dem Mentorensystem Raum schafft, was teilweise eine Involvierung verschiedener Stellen eines Unternehmens erfordert.

Methodische Lehrformen können beispielsweise in einführend, darbietend, problemorientiert, erarbeitend oder sichernd (Döring & Ritter-Mamczek, 2001, S. 20) kategorisiert werden, ohne dass diese jeweils unbedingt einer einzigen Kategorie zuzuordnen wären. Schrader (1994) schlägt aufgrund seiner empirischen Untersuchung vor, Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung in drei Typen einzuteilen: abschlussbezogener Unterricht, Unterricht & Unterweisung sowie Verhaltenstraining. Generell ist feststellbar, dass eine grosse Anzahl verschiedener Lehrformen und -methoden vorliegt und wahrscheinlich durch die Weiterbildner angewandt wird. Bevor allerdings eine Unterstützungsleistung des Weiterbildners erforderlich erscheint, sollte zuerst überprüft werden, ob alle Voraussetzungen für einen erfolgreich durchführbaren Lernprozess vorliegen.

Es können verschiedene **Voraussetzungen** für einen positiv verlaufenden **Lernprozess** genannt werden: allgemeine Rahmenbedingungen wie etwa soziokulturelle Umwelt, biografische Faktoren (Bildungsstand, Alter, Lernerfahrungen, Lernerfolg etc.) oder kognitive, motivationale und affektive Faktoren. Ohne Zweifel lassen sich für jede spezifische Situation Faktoren finden, die sich hemmend oder fördernd auf den Lernprozess auswirken können. Ein allgemein anerkanntes Kriterium für die Unterstützung von Lernen - vor allem im Hinblick auf das Lehren - ist die Lernumgebung (Mandl, Kopp & Dvorak, 2002, S. 6).

Erwachsene bleiben grundsätzlich bis ins hohe Alter lernfähig, d.h. das Alter sollte nicht mehr einseitig mit Verlust und Abbau assoziiert werden. Es ist aber davon auszugehen, dass ältere Personen (Personen, die mindestens vor 15 Jahren ihre Berufsausbildung absolvierten) auf einige (altersbedingte) **Probleme** bei ihrem **Lernprozess** stossen (können). Lernbiografien sind mehrdimensional und können neben dem Alter beispielsweise durch den Beruf, das

soziale Milieu, sowie technologischen und ökologischen Wandel beeinflusst werden. Allgemein können im Alter vermehrt Beeinträchtigungen der Wahrnehmung und der Auffassung der Situation, Behinderung der Kurzzeitspeicherung und des Einprägens, Beeinträchtigung des Erkennens einer Verwendungsmöglichkeit des neu Gelernten, der Aktualisierung und des Abrufs aus dem Gedächtnis sowie der Auslösung der anvisierten Reaktion auftreten. Übung und Weiterbildung - mit anderen Worten lebenslanges Lernen - wirken sich positiv auf altersbedingte Beeinträchtigungen von Lernprozessen aus. Für Weiterbildner bedeutet dies, dass sie diese Beeinträchtigung in ihrer Planung, Konzeption und Durchführung berücksichtigen müssen. Ferner sollten sie - auch unter Verweis auf die aktuelle **Genderdiskussion** - auf mögliche Unterschiede der Lernstile und Lerninteressen eingehen können, Lernbiografien beachten, auf negative Lernerfahrungen (Lernblockaden) sensibilisiert sein, vielfältig vorhandene Erfahrungen der Lernenden aktiv in die Weiterbildung aufnehmen sowie ihr Angebot mehr auf Selbstlernen und weniger auf "Instruktionslernen"²²⁰ ausrichten. Es können sogar generationsübergreifende Lernveranstaltungen stattfinden, wenn die Streuung des Alters der Teilnehmenden sehr gross ausfällt und/oder junge Personen als Weiterbildende tätig sind. Wenn Lernende - Männer wie Frauen - optimal gefördert und gefordert werden und Strategien wie Optimierung, Selektion und Kompensation anwenden, können gedächtnisspezifische Alterungsprozesse abgefedert werden.

Lebenslangens oder lebensbegleitendes Lernen beinhaltet auch eine internationale Dimension, die mit diversen Berichten (z.B. CERI, 1973) begann. Faure et al. (1973, S. 205) verwenden den Ausdruck "permanente Erziehung", wobei Erziehung nicht im Sinne von Aneignung von Inhalten definiert wird, sondern sich als "Entwicklungsprozess des Menschen, der durch seine verschiedenen Erfahrungen lernt, sich auszudrücken, zu kommunizieren, die Welt zu befragen und immer mehr er selbst zu werden" (S. 207) versteht und "immer mehr die ganze Gemeinschaft und die ganze Lebenszeit des Individuums" (S. 225) umfasst. Dabei wird auf den Begriff "Lerngesellschaft" verwiesen (S. 225ff.) und im Grundsatz 1 (S. 246) festgelegt, dass jeder Mensch die Möglichkeit haben muss, "während seines ganzen Lebens zu lernen" (S. 246).

²²⁰ Unter Instruktionslernen oder "reaktivem Lernen" (z.B. Gruber & Renkl, 2000) wird die systematisch geplante und strukturierte Präsentation des Lerninhaltes oder Teile dessen durch den Lehrenden und die Aufnahme dieser durch den Lernenden (ohne diese selbst entdecken zu müssen) verstanden. Diese Ansicht gipfelte in der "direkten Instruktion", einem Unterrichtsstil, der vor allem für die Vermittlung von neuem, gut-strukturierten Wissensgebieten empfohlen wurde und bestimmte Einzelkomponenten beinhaltete (vgl. Shulman, 1986).

In den 90er Jahren wurde das Konzept lebenslanges Lernen wieder aufgenommen und fand in verschiedener Weise ihren Niederschlag (UNESCO-Bericht 1996; Konferenz der europäischen Bildungsminister in Budapest vom 24.-26. Juni 1999). Allgemein durchgesetzt hat sich die Einteilung formales, non-formales und informelles Lernen. Zudem wurde der Begriff des lebensumspannenden Lernens lanciert. Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen sind ebenfalls Begriffe, die im Zusammenhang mit dem Konzept lebenslanges Lernen immer wieder auftauchen. Dabei wird beim **selbstgesteuerten Lernen**, als einer Form eines konstruktivistischen Ansatzes, ein Mittelweg zwischen autodidaktischem, selbstorganisiertem Lernen und fremdgesteuertem Lernarrangement gewählt. Der Lernende entscheidet über Zielsetzung, Organisation und eventuell den Einsatz der Methoden im Wesentlichen selbst bzw. mit. Im Gegensatz dazu trifft die lernende Person beim **selbstorganisierten Lernen** alle Entscheidungen selbst und ist für diese verantwortlich, d.h. sie legt ihre Lernziele fest, organisiert ihre Lernabläufe, entscheidet über den Einsatz von Lehrmitteln und Methoden und führt schliesslich selbständig die Kontrolle und Evaluation ihres eigenen Lernprozesses durch. Für den Weiterbildungler bedeutet dies, dass er beim selbstgesteuerten Lernen Aufgaben wie die Bereitstellung von Lernquellen, Lernberatung, Lernförderung übernimmt, Lernstrategietrainings abhält, Hilfestellung bei der Setzung von Lernzielen anbietet und bei der Definition von Bewertungskriterien für die Erfolgsmessung des Lernprozesses behilflich ist.

5 TRANSFER UND VERHALTENSÄNDERUNG

"Without it we couldn't engage in our everyday thinking and reasoning
nor even acquire the most basic of motor skills;
transfer is responsible for the simplest of ideas and for the highest achievements of humankind."

Robert Haskell (2001, S. 23)

5.1 Einleitung

Zu den Problemen des Lernens gehört, dass bestimmte Lerninhalte ein "inneres Ablaufdatum" aufweisen, was sich in der rückläufigen Halbwertszeit der Wissensinhalte manifestiert (Sattelberger, 2001, S. 19; Gries, 2004, S. 9; Jung, 2005, S. 245), zudem - und dies soll Hauptthema des vorliegenden Kapitels sein - werden oftmals Einsichten, Kenntnisse und Verhaltensweisen nicht oder nur bruchstückhaft in Situationen ausserhalb eines Weiterbildungsrahmens eingesetzt (Lemke, 1995; Renkl, 1996; Hof, 2002a). Roth (1970) schrieb dazu, dass ein für die Pädagogik grundlegendes Problem die Frage betrifft,

"ob Lernen spezifisch gegenstands- und situationsgebunden ist, oder ob es sich auf andere Bereiche, Gegenstände und Situationen ausweiten und *übertragen* lässt" (ebd.; S. 194),

womit - aus Sicht der Transferforschung - ein thematischer Bogen von der Formalbildung über die Theorie der identischen Elemente, die Forscher wie Thorndike & Woodworth (1901) beschäftigte, bis hin zur "situierten Kognition" (Lave et al., 1991; Grenno, 1989; Detterman, 1993) geschlagen werden kann.

Was ist nun mit Übertragungsfähigkeit oder Transfer gemeint? Welches sind zentrale Theorien und Modelle zum Transfer - und welche davon könnten für die (betriebliche) Weiterbildung von Belang sein? Fragen, die im vorliegenden Transferkapitel zu beantworten sind. Auf Zusammenhänge zwischen Transfer und Intelligenz (Sternberg & Frensch, 1993) - oder allgemeiner formuliert - auf persönlichkeitspsychologische Aspekte kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. dazu Ferguson, 1956).

Im Folgenden wird in Kapitel 5.2 eine begriffliche Klärung und Abgrenzung der Thematik Transfer vorgenommen, da in der Fachliteratur unzählige Definitionen vorliegen (vgl. Lemke 1995). In Kapitel 5.3 folgt die Beschreibung bekannter Transfertheorien und Modelle sowie der spezifisch auf die betriebliche Weiterbildung abgestimmten Modelle, und in Kapitel 0

werden Aspekte aus der Handlungspsychologie und der Psychologie der Überredung vorgestellt.

5.2 Begriffsklärung und Abgrenzung

"**Transfer**" (lat.-engl.) meint "Übertragung, Überführung", womit noch nichts darüber ausgesagt wird, welches Gut, wie und eventuell wohin es transferiert werden soll²²¹. Grundsätzlich sind unterschiedliche Begriffe wie **Lerntransfer** bzw. transfer of learning (Lemke 1995; Macaulay, 2000), **Übungsübertragung** oder **Mitübung** bzw. transfer of training²²² (Foppa, 1970; Flammer, 1970), **Lernübertragung** (Gagné, 1975), **analoger Transfer** (Gick & Holyoak, 1983), **Praxistransfer** (Scharpf, 1999), **Arbeitsleistung** (Tannenbaum et al., 1991) oder **Wissenstransfer** (Mayer & Wittrock, 1996) denkbar und manchmal auch üblich, je nachdem, welche Betrachtungsweise verfolgt wird. Zudem entstanden seit den Anfängen der Transferforschung diverse Theorien und Modelle zum Transfer (vgl. überblicksmässig Haskell, 2001 sowie Kapitel 5.3). Kolodner (1997, S. 63) gibt zudem zu bedenken, dass die Beobachtbarkeit des Transferprozesses - ähnliches gilt für den Lernprozess - generell eingeschränkt ist. Im Folgenden wird sich unser Augenmerk auf den **Wissenstransfer** beschränken, wobei zwischen dem **Theorie-Praxis-Transfer**²²³, also der Überführung von wissenschaftlichen Er-

²²¹ Auf diesen Umstand hat ein Interviewter wie folgt hingewiesen: "Ich habe einmal in der Spedition gearbeitet und dort ist der Transfer etwas anderes als in der Ausbildung. Aber hier geht es um den Wissenstransfer, denke ich. Es gibt aber auch Transfer als Verschieben von Gütern von A nach B" (3220, 509-511). Eine andere Person meint: "Vom Fussball weiss ich, dass bei einem Transfer etwas verschoben wird. Das heisst einerseits, dass vom Referenten etwas wissensmässig herüber geht und man müsste dann auch die Kontrolle machen, was dann weiter gebraucht wird" (39991, 300-301).

²²² Haskell (2001, S. 76f.) zeigt anhand eines Beispiels, dass in den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts kein Unterschied zwischen "transfer of learning" und "transfer of training" bestand, bzw. dass dieser erst zu einem späteren Zeitpunkt relevant wurde.

²²³ Während der Zeit als man sich durch behavioristische und strukturfunktionalistische Denkweisen leiten liess, herrschte das Verständnis eines "technischen Transfers" (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 71) vor. Damit ist gemeint, dass das (wissenschaftliche) Wissen in die Praxis einfließt (Theorie-Praxis-Transfer), was dazu führt, dass das Praxisfeld allmählich auf das Rationalitätsniveau des (wissenschaftlichen) Wissens gehoben wird. Unbeachtet blieb nach Ansicht von Dewe et al. (1992, S. 72), dass die Kausalität von mehr Wissen zu besserem Handlungskönnen so nicht gegeben ist. Da die Überwindung der Transferproblematik nicht glückte und auch vermehrt phänomenologische und kognitionspsychologische Verständnisweisen und neuere Ansichten in den Vordergrund rückten, wonach praktisches Handlungswissen und theoretisches oder wissenschaftliches Wissen zwei verschiedene Varianten der Wirklichkeitskonstruktion darstellen, zeichnete sich eine Ablösung des Trans-

kenntnissen in die Praxis (Mühlhoff, 1978; Euler, 1996²²⁴), dem in der Betriebswirtschaft fokussierten im Zusammenhang mit **Wissensmanagement** stehenden Transfer, sowie dem in der Pädagogik gebräuchlichen - teilweise als **Lerntransfer** benannten - Transfer zu unterscheiden ist. Vor allem letztgenannter soll in den nachfolgenden Ausführungen im Zentrum stehen.

5.2.1 Eine Auswahl an Transferdefinitionen im Überblick

Der **psychologisch-pädagogische** Sprachgebrauch definiert Transfer als "Übertragung bestimmter Vorgänge beim Lernen oder Denken, die in einer ersten Aufgabe erworben wurden, auf eine andere Aufgabe" (Dorsch, 1996, S. 811), auf neue Inhalte, "andere, mehr oder weniger ähnliche Situationen" (Haseloff & Jorswieck, 1970; S. 160) oder Zusammenhänge. Diese Definition kann als **kleinster gemeinsamer Nenner** aufgefasst werden. Die **ursprüngliche Aufgabe** oder Situation (Situation 1) kann dabei als **Lernfeld** oder Source bezeichnet und nach Bendorf (2002, S. 19) im Allgemeinen als Lernerfahrung oder Lernleistung verstanden werden. Die neue Aufgabe oder Situation (Situation 2), auf die das Gelernte übertragen werden soll, wird **Funktionsfeld** oder Target genannt (Mandl, Prenzel & Gräsel, 1992b). Auf den Arbeitskontext bezogen entspricht das Lernfeld der **Weiterbildungsmassnahme**, das Funktionsfeld dem **Arbeitsplatz** des Weiterbildungsteilnehmenden.

Nach obiger Definition stehen damit zwei Aufgaben (Piezzi, 2002, S. 8) oder Situationen in einer spezifischen Beziehung. Die im Lernfeld "gemachten Erfahrungen, erbrachten Leistungen oder erworbenen Wissensbestände" (Bendorf, 2002, S. 19) üben einen gewissen Einfluss auf die im Funktionsfeld zu lösende Aufgaben oder Situationen aus. Aebli (2003, S. 186 und 360) unterstreicht, dass entscheidend ist, wie eng diese Beziehung ausfällt, d.h. wie ähnlich sich Aufgaben, Inhalte oder Situationen sind, denn mit zunehmender Grösse des Transfer-schrittes schwindet die Wahrscheinlichkeit der angestrebten Reaktion (vgl. Kapitel 5.2.2.3 und 5.2.6.). Während in der Fachliteratur über die **Ausgangssituation** (Situation 1) Klarheit

fermodells zugunsten des Transformationsmodells ab. Im Vordergrund standen dabei der Lernende, der die Transformationsleistung erbringen sollte, sowie die Modalitäten, mit denen er diese erreichen sollte.

²²⁴ Euler (1996, S. 354ff) nennt verschiedene Gründe, weshalb wissenschaftliche Theorien oftmals den Status des "trägen Wissens" beibehalten, wie die Notwendigkeit der Erbringung einer umständlichen Übersetzungsarbeit durch den Praktiker, die Unübersichtlichkeit und teilweise Widersprüchlichkeit von Theorien aus den unterschiedlichen Disziplinen oder die sprachliche Formulierung der Theorie.

herrscht (u.a. Ochsner, 1975, S. 58; Fortmüller, 1991, S. 5; Bendorf, 2002), sind bezüglich der zweiten Situation mindestens zwei unterschiedliche Positionen auszumachen:

A) Joerger (1983, S. 117) definiert Transfer als "jede Art der Einwirkung von früher Gelerntem auf neue Situationen", während Foppa (1970, S. 236f.) (positiven²²⁵) Transfer als eine "Erleichterung eines Lernprozesses durch vorausgegangene Lernaktivitäten" bezeichnet. Eine **erste Lerntätigkeit** beeinflusst damit durch den Transfer eine folgende **zweite Lerntätigkeit** (Ochsner, 1975, S. 58). Dieser Transfer wird "**Transfer im engeren Sinn**" genannt, umfasst **ausschliesslich Lernprozesse** und kann auch als Lerntransfer bezeichnet werden (Flammer, 1970, S. 14; Ochsner, 1975; S. 57).

B) Das Transferverständnis von Mayer & Wittrock (1996, S. 48) bezieht Transfer auf die Situation "Problemlösung" und bezeichnet Transfer als das Lösen neuer **Problemstellungen** unter Einbezug vorheriger Problemlöseerfahrungen²²⁶. Transfer wird somit nicht mit Lernen im engeren Sinne, sondern mit Verhaltensänderung in Beziehung gesetzt. Flammer (1970, S. 14) hebt demgegenüber den "Aspekt der Nutzbarmachung von Gelerntem in neuen Situationen" hervor und nennt dies "**Transfer im weiten Sinne**"; Kolodner (1997) unterstreicht die Möglichkeit, früher erarbeitete Lösungen mit neu anstehende Problemstellungen zu vergleichen, diese eventuell anzuwenden oder so zu verändern, dass sie erfolgreich bearbeitet werden können²²⁷.

Fasst man beide Situationsmöglichkeiten zusammen (vgl. Abbildung 14), so kann von "Transfer im weiteren Sinn" dann gesprochen werden, wenn Lernerfahrungen durch den Transfer eine andere Tätigkeit bzw. Verhaltensform beeinflussen (Ochsner, 1975, S. 58; Correll, 1975). Damit steht die Anwendung - also die Übertragung des Gelernten auf Probleme (Prob-

²²⁵ Auf Bewertungen wie positiv und negativ (z.B. Foppa, 1970; Ochsner, 1975) wird in Kapitel 5.2.3 separat eingegangen.

²²⁶ Messner (1978, S. 60) unterstreicht, dass Problemlösen eine Mischform zwischen erkennender und herstellender Anwendung ist (vgl. Kapitel 5.2.2).

²²⁷ Kernproblem ist die Identifizierung jener Situationen und der dazugehörigen Problemstellungen und -lösungen, die für das anstehende Problem relevant sind. Kolodner (1997) vertritt die Auffassung, dass entscheidend sei, wie gut und wie umfassend der Lernende die zu lösende Situation sowie früher gemachte oder von anderen zur Verfügung gestellte Problemlöseerfahrungen interpretieren kann und wie gut es ihm gelingt, einen Abgleich dieser Informationen zu bewerkstelligen. Ferner hat die Autorin im Zuge ihrer umfangreichen Forschungsprojekte zu diesem Thema eine umfangreiche Fallstudienbibliothek erstellt, die den Teilnehmenden im Sinne des Wissensmanagements als Ressource zur Verfügung gestellt wird.

lemlösung), die das berufliche und/oder alltägliche Leben mit sich bringen und die Beeinflussung des Verhaltens in Problemsituationen durch vorgängige Lernergebnisse - im Vordergrund. Das Vorliegen einer allfälligen Lernsituation in dieser zweiten Situation ist zudem in diesem Verständnis eingeschlossen (Fortmüller, 1991, S. 5).

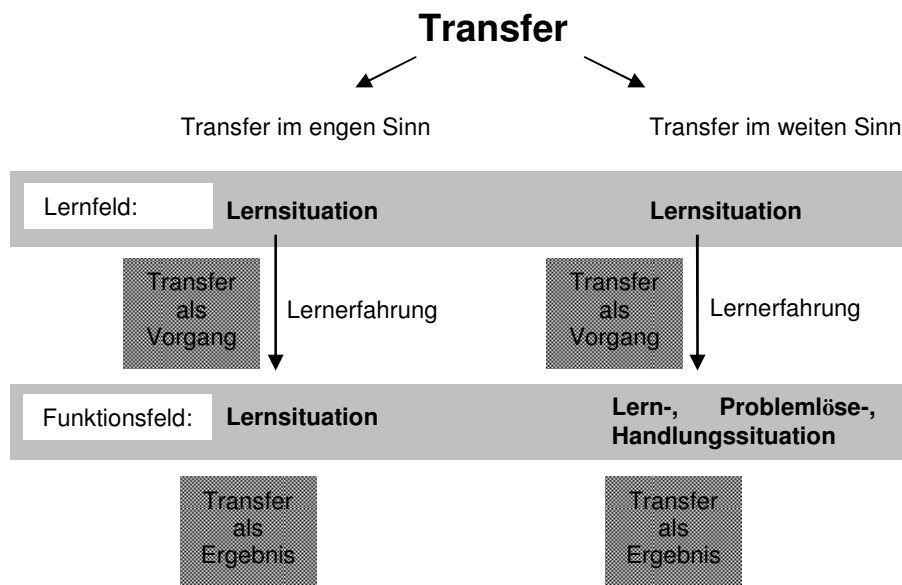


Abbildung 14: Transferbegriff (i.A.a. Flammer, 1970; Ochsner, 1975)

5.2.1.1 Einige Besonderheiten des Transfers

Flammer (1970, S. 12) unterstreicht, dass Transfer sowohl einen **prozessualen Charakter** ("Transfer als Vorgang") als auch einen **Ergebnischarakter** ("Transfer als Ergebnis") annehmen kann (vgl. Abbildung 14) und Joerger (1983, S. 121) gibt zu bedenken, dass Transfer die Einsicht benötigt, "dass die zuvor erworbene Einsicht im vorliegenden Fall anwendbar ist, also gleichsam eine *Einsicht 2. Grades*" (Gick & Holyoak, 1983) darstellt.

Haskell (2001, S. 57) und andere Autoren (vgl. u.a. Renkl, 1996) widmen sich hingegen der Frage, weshalb **Transfer bei formaler Instruktion** so selten auftritt, während er im Alltag öfter geschieht. Ein Umstand scheint dabei von zentraler Bedeutung zu sein: Wir vergleichen im **Alltag** andauernd neue Situationen auf mögliche Ähnlichkeiten hin mit älteren und - je nach Ähnlichkeitsgrad - findet mehr eine Erinnerung, eine Generalisierung oder eine Anpassung statt. Aus welchen Gründen dieser Umstand nicht automatisch auch auf die Instruktion oder allgemeiner auf die Aus- und Weiterbildung übertragen werden kann, ist schwer zu beantworten. Sicher ist, dass das alleinige Verknüpfen von Informationen noch nicht ausreicht, um einen positiven Transfer zu erzielen (Macaulay, 2000, S. 11).

Steiner (2001, S. 197) hält die Frage nach der Verlaufsrichtung des Transfers für durchaus bedenkenswert, denn Hinweisen zufolge kann "Wissen aufgrund einer Analyse der Zielaufgabe *herübergeholt* werden", womit die grundsätzliche **Verlaufsrichtung**, die auch die gesamten oben genannten Ausführungen bestimmt, in Frage gestellt ist. Auf diesen möglichen Umstand hat Gibson (1940) zit. nach Flammer (1970, S. 72) hingewiesen und dafür den Begriff "retroaktiver Transfer" verwendet, wonach die Wirkung einer später gelernten Tätigkeit auf eine früher gelernte (Ochsner, 1975, S. 65; Correll, 1975, S. 203) gemeint ist. Salvucci & Anderson (1998) beschäftigen sich vor allem mit dem **zeitlichen Verlauf** von Transfer.

5.2.1.2 Der Transferbegriff in der Weiterbildung

Einige wenige Autoren bemühen sich, eine auf die **Weiterbildung** bezogene Definition von Transfer zu liefern. So meint Mühlhoff (1978, S. 66f.), dass der Transfer²²⁸

"nicht nur die Aufnahme von Lerninhalten bzw. das Bewirken von Veränderungen während der Weiterbildungsmassnahme" umfasst (Transfer im engeren Sinne), sondern "alle Interventionen *vor, während* und *nach* der Weiterbildungsmassnahme" beinhaltet, "die zur Aufnahme neuer Lerninhalte bzw. zur Einübung von Veränderungen und zur *wirksamen innerbetrieblichen Umsetzung* notwendig sind" (Transfer im weiten Sinn).

Diese Definition wird von Lemke (1995, S. 7) übernommen und für die berufliche Weiterbildung verwendet. Zusätzlich erfolgt der Verweis auf den "psychosozialen Prozess", der sowohl den Transfer im engeren als auch in weiterem Sinne umfasst. Grundsätzlich können beide Definitionsversuche der weiter oben vorgestellten Variante B zugeordnet werden. Zudem wird betont, dass die Weiterbildungsmassnahme in **organisatorische Abläufe** und **Strukturen** eingebettet ist und von diesen mit beeinflusst werden dürfte (vgl. Modelle in Kapitel 5.3.3). Baldwin & Ford (1988) definieren Transfer als "the degree to which trainees effectively apply a knowledge, skills, and attitudes gained in a training context to the job"(ebd., S. 63).

Piezzi (2002, S. 9) betont - ähnlich wie Lemke - den **prozesshaften Charakter** von Transfer, begründet diesen aber mit der **ständigen Veränderbarkeit der betrieblichen Realität** und fügt hinzu, dass unter Transfer die Ausprägung von einer einfachen Anpassung des im Lernfeld Gelernten an das tatsächliche Funktionsfeld bis hin zu einer Neukonstruktion von Wissen unter Zuhilfenahme des Vorwissens verstanden werden kann. Wie auch Mühlhoff (1978)

²²⁸ Mühlhoff verwendet die Begriffe Transfer und Lerntransfer synonym.

verweist Piezzi auf die zeitliche Achse des Transfers und deren Elemente **vor, während** und **nach einer Weiterbildungsmassnahme**.

Transfer in der betrieblichen Weiterbildung wird zusammengefasst als Prozess verstanden, der alle Interventionen vor, während, zwischen (bei modularem Aufbau) und nach der Weiterbildungsmassnahme umfasst, mit dem Ziel, das in einem Lernfeld Gelernte effektiv im betriebliche Funktionsfeld einzusetzen und so eine wirksame Aufnahme neuer Lerninhalte bzw. die Einübung von Veränderungen nutzenbringend und nachhaltig zu ermöglichen. Dies kann in Form einer fast direkten Anwendung des Gelernten über eine leichte Anpassung bis hin zu einer Neukonstruktion mittels einer Verknüpfung von neu Gelerntem, Vorwissen und Erfahrung sowie situativ vorliegenden Faktoren geschehen.

5.2.2 Abgrenzungsversuche zwischen Lernen und Transfer

An dieser Stelle sollen summarisch einzelne **Problemkreise**, die mit dem Begriff Transfer in einhergehen, beschrieben werden. So bekunden einige Autoren Mühe mit der Verwendung des Begriffs (z.B. Aebli, 2003; Lave et al., 1991; Detterman, 1993²²⁹).

5.2.2.1 Ablehnung des Transferbegriffs mit unterschiedlicher Begründung:

Lave **lehnt** den **Terminus Transfer grundsätzlich ab** und setzt sich gleichzeitig für jenen des **Lernens** ein, was mit der Position der situierten Kognition begründet wird (vgl. dazu Kapitel 4.2.1.4). Aebli argumentiert hingegen, dass der Begriff Transfer, der der behavioristischen Psychologie entsprang, allein auf die Reizreaktionssituation und nicht auch auf die innere Beziehung zwischen Situation und Reaktion eingeht. Er verwendet anstelle von Transfer den Begriff "**Anwendung**" (Aebli, 1970, S. 82; Aebli, 2003, S. 360f.), den Messner (1978) in der Folge aufgreift und zusätzlich in **Bedingungsart** (vertraute, neue Situation) und **Art der Rekonstruktion** (unveränderte, veränderte Form) einteilt, was zu einer 2x2-Matrix und damit zu einem Kategoriensystem zur Einteilung von Lern- und Anwendungssituationen sowie deren Ergebnisse führt²³⁰: Er unterscheidet bei vertrauten Bedingungen zwischen **Reproduktion** als Rekonstruktionsleistung in unveränderter Form und **Transformation** als

²²⁹ Detterman (1993) zeigt auf eindruckliche Weise, dass in zahlreichen Untersuchungen über den Transfer Versuchsteilnehmer vor allem lernen, die Instruktionen oder Hinweise des Versuchsleiters zu befolgen, was nach seinem Verständnis jedoch nicht mit Transfer zu verwechseln ist.

²³⁰ In Abbildung 14 wurde nur zwischen Lern- und Funktionsfeld (Bedingungsart) unterschieden.

Rekonstruktionsleistung in veränderter Form (vgl. Tabelle 21). Treten neue Bedingungen in der Situation 2 auf, so kann diesen grundsätzlich in unveränderter Form oder veränderter Form begegnet werden, und beide Möglichkeiten als Anwendung (Transfer) bezeichnet werden (ebd., S. 53): Unter "erkennender Anwendung" (ebd., S. 59) - Piaget (1947) zit. nach Messner (1978, S. 59) verwendet dafür den Begriff "geistige Assimilation" - versteht Messner die Strukturierung bekannter Begriffsinhalte bezogen auf eine neue Situation. Bei der "herstellenden Anwendung" (ebd., S. 60) liegt eine Rekonstruktion unter neuen Bedingungen in veränderter Form vor. Damit definiert Messner Lernen in konstruktivistischer Manier als **Konstruktion** einer kognitiven Struktur unter ähnlichen Bedingungen (vgl. u.a. Ferguson, 1956), während Anwendung (Transfer) als **Rekonstruktion** dieser Struktur unter **neuen** Bedingungen verstanden wird.

Ähnlich wie Messner hat Haskell (2001, S. 29) ein Klassifikationssystem erstellt, indem er analog zu Messner (1978) die **Bedingungsart** bzw. Similarität und (nur) manchmal die **Form** variiert (vgl. Tabelle 21). Damit schuf er ein sechsstufiges System, welches das "alltägliche Lernen" bis hin zum "kreativen Transfer" als kreativ-konstruierender Akt unter Zuhilfenahme des Gelernten und im Bewusstsein einer neuen Situation beschreibt. Auch er geht vom Lernen aus und wendet sich nach und nach dem Transfer zu.

Scharpf (1999) hingegen wählt, um Transfer zu beschreiben, die drei Dimensionen Generalisierung im Sinne der **Bedingungsart** nach Messner und Haskell, Komplexität im Sinne der **Form** und **Zeit** (zur Unterscheidung von Transfereinführung und Transferaufrechterhaltung).

Anzumerken ist mit Messner (1978) und Haskell (2001), dass eine klare Trennung der verschiedenen Kategorien bzw. Levels in der Praxis kaum gelingt, da - aufgrund fehlender determinierender Kriterien für Similarität - die subjektive Wahrnehmung als Gradmesser zu Hilfe genommen werden muss. Messner (1978, S. 54) unterstreicht zudem, dass von einem Ähnlichkeits- und Formkontinuum auszugehen ist, das im Kategoriensystem durch eine angenommene Dichotomie vereinfachend dargestellt wird (vgl. Scharpf, 1999). Für eine (theoretische) Unterscheidung des Transfers von anderen Phänomenen erscheinen die Zuordnungsversuche - trotz der Vorbehalte - hilfreich.

Tabelle 21: Transfer-Klassifikationssysteme von Messner (1978) und Haskell (2001)²³¹

Autor	Einordnungssystem	Beschreibung
Messner (1978, S. 53)	2x2-Matrix mit den Dimensionen - Bedingungsart (vertraut, neu) und - Art der Rekonstruktion (unverändert, verändert)	Unter vertrauten Bedingungen: - in unveränderter Form = Rekonstruktion - in veränderter Form = Transformation Unter neuen Bedingungen: - unveränderter Form = Anwendung (Transfer) - veränderter Form = Anwendung (Transfer)
Haskell (2001, S. 29f.)	Vom Lernen ausgehende Einteilung in Levels	<p>Level 1: "Nichtspezifischer Transfer" = <i>Lernen</i> Da jedes Lernen mit früherem Lernen verbunden ist, ist jedes Lernen in diesem Sinne Transfer.</p> <p>Level 2: "Anwendungstransfer"²³² = <i>Lernen</i> Das Gelernte soll in derselben Situation angewandt werden können.</p> <p>Level 3: Kontexttransfer = <i>Anwendungslernen</i> Das Gelernte soll in einer - im Vergleich zur Lernsituation - wenig veränderten Situation angewandt werden können.</p> <p>Level 4: Nahe Transfer = <i>Transfer</i> Das Gelernte soll in einer - im Vergleich zur Lernsituation - neuen, aber recht ähnlichen Situation angewandt werden können.</p> <p>Level 5: Weiter Transfer = <i>Transfer</i> Das Gelernte soll in einer - im Vergleich zur Lernsituation - unähnlichen Situation zur Anwendung kommen.</p> <p>Level 6: Kreativer Transfer = <i>Transfer</i> Unter Anwendung des Gelernten wird ein neues Konzept erarbeitet.</p>

²³¹ Diese Klassifikation erinnert an Gagnés Idee der Lernhierarchien.

²³² Mit Messner (1978) kann diese Stufe auch als Reproduktion bezeichnet werden.

5.2.2.2 Transfer als Oberbegriff

Ferguson (1956) wiederum nimmt eine zu Lave konträre Position ein, indem er schreibt: "...transfer is the more general phenomenon and learning a particular case" (ebd., S. 124). Damit gilt Lernen für ihn als Spezialfall innerhalb des Transfers, den er als mathematische Funktion definiert²³³. Diese Argumentation wird später von Haskell (2001) aufgenommen.

5.2.2.3 Positionen im Überblick

Die Auswahl möglicher Positionen verdeutlicht die Schwierigkeiten, Transfer vom Lernen abzugrenzen. Flammer (1970, S. 14) gibt denn zu bedenken (vgl. ähnlich Haselhoff & Jorswieck, 1970, S. 160; Haskell, 2001, S. 24):

"Ganz streng genommen ist also in jedem lebendigen Vollzug, sofern er nicht nur instinktiv abläuft (wenn es das in dieser Ausschliesslichkeit überhaupt gibt), ein Transferbeitrag anzunehmen, und gleichzeitig auch ein Lernen: Transfer als Anwendung von Gelerntem in der (jedes Mal) neuen Situation und Lernen als Äufnung neuer Verhaltensbereitschaften, resp. Veränderung bisheriger Dispositionen."

Damit können Lernen und Transfer bildhaft als eine sich (hoffentlich oftmals) aufwärts drehende und immer höher steigende Spirale beschrieben werden, wobei je nach Betrachtungsweise das Lernen oder die Entwicklung im Sinne Piagets bzw. der Transfer im Vordergrund steht.

Die vorangegangenen Ausführungen sollten zudem gezeigt haben, dass Lernen bzw. ein erfolgreicher Lernprozess entweder als Voraussetzung für oder als gleichbedeutend mit Transfer angesehen werden kann. Eine Trennung zwischen Lernen und Transfer lässt sich deshalb im Rahmen dieser Arbeit nicht vollziehen (vgl. auch Tabelle 22). Vielmehr gilt es zu beachten, dass die verschiedenen Definitionsrichtungen darin begründet sind, Lernen entweder als alleinigen Begriff zu verwenden und damit den **Begriff Transfer abzulehnen** (u.a. Lave et al., 1991; Dettermann, 1993), je nach Bedingungsart und Form **zwischen Lernen und Transfer zu unterscheiden** (Messner, 1978; Haskell, 2001) oder aber **Lernen als Spezialform des Transfers zu betrachten** (Ferguson, 1956). Eine weitere Forschergruppe schliess-

²³³ Die mathematische Formel lautet nach Ferguson (1956, S. 124) $y = \phi(x, t_x, t_y)$. Geht man nun davon aus, dass sich die erste und die zweite Situation gleichen, was als Charakteristikum für Lernen angenommen wird (vgl. Bendorf, 2002), so verändert sich die Transferformel wie folgt: $x = \phi(t_x)$ oder $y = \phi(t_y)$.

lich fasst Lernen als eine wichtige **Voraussetzung** für einen nachfolgenden Transfer auf (u.a. Rank & Wakenhut, 1998; Piezzi, 2002).

Tabelle 22: Unterschiedliche Positionen bezüglich Transfer und Lernen (eine Auswahl)

Autor	Position	Begründung
Ferguson (1956) Haskell (2001)	Transfer als Oberbegriff, Lernen als Spezialfall des Transfers.	Beim Lernen sind die Lernstoffe identisch.
Foppa (1970)	Lerntransfer: Erleichterung des Lernprozesses durch vorausgegangene Lernaktivität.	Die beiden Situationen werden als Lernsituationen identifiziert.
Aebli (1970) Messner (1978)	Anwendung anstelle von Transfer	Transfer als behavioristisch gefärbter Begriff ungeeignet.
Lave et al. (1991)	Ablehnung des Transferbegriffs	Situierte Kognition
Fortmüller (1991)	Transfer ist der Einfluss des Gelernten auf die Bewältigung von Problemen.	Lernen ist die Beeinflussung vorgängiger Lernergebnisse durch nachfolgendes Lernen und des späteren Lernens durch vorgängige Lernergebnisse.
Mayer & Wittrock (1996)	Unterscheidung zwischen Wissenstransfer (Lerntransfer) und Problemlösetransfer.	Ein Problemlösetransfer liegt dann vor, wenn das Problemlösen durch vorherige Problemlöseerfahrungen beeinflusst wird.
Bendorf (2002)	Unterscheidung zwischen Lerntransfer und Wissens- bzw. Problemlösetransfer auf Grund pragmatischer Entscheidungen.	Findet eine Übertragung von Lernsituation zu Lernsituation statt, wird der Begriff Lerntransfer verwendet. Liegt eine Übertragung von Lern- in eine Problemsituation vor, wird von Wissens- oder Problemlösetransfer gesprochen.
Piezzi (2002)	Transfer wird in der betrieblichen Weiterbildung als Prozess verstanden, bei dem das in einem Lernfeld Gelernte im Funktionsfeld ein- und umgesetzt wird.	Da sich die betriebliche Realität ständig ändert, wird Transfer (Lerntransfer) als Prozess definiert.

5.2.3 Formen des Transfers

Nachdem in den vorangegangenen Ausführungen unter anderem die "Qualität" der zweiten Situation Beachtung fand, soll nun allgemein auf den Prozesscharakter näher eingegangen sowie die im Funktionsfeld möglicherweise auftretenden Transferergebnisse beschrieben

werden: Grundsätzlich gilt, dass ein Teilnehmender einer **Weiterbildungsmassnahme** von seinem angestammten Funktionsfeld ins Lernfeld eintritt, dort die Massnahme absolviert und anschliessend wieder an seinen **Arbeitsplatz** zurückkehrt. Kehrt der Teilnehmende nach der Lernmassnahme in sein Funktionsfeld zurück, so kann sich das neu Erlernte auf die zukünftige Arbeit **prinzipiell positiv, negativ oder neutral** auswirken²³⁴. In Abbildung 15 werden die Varianten bildhaft dargestellt und weiter unten beschrieben.

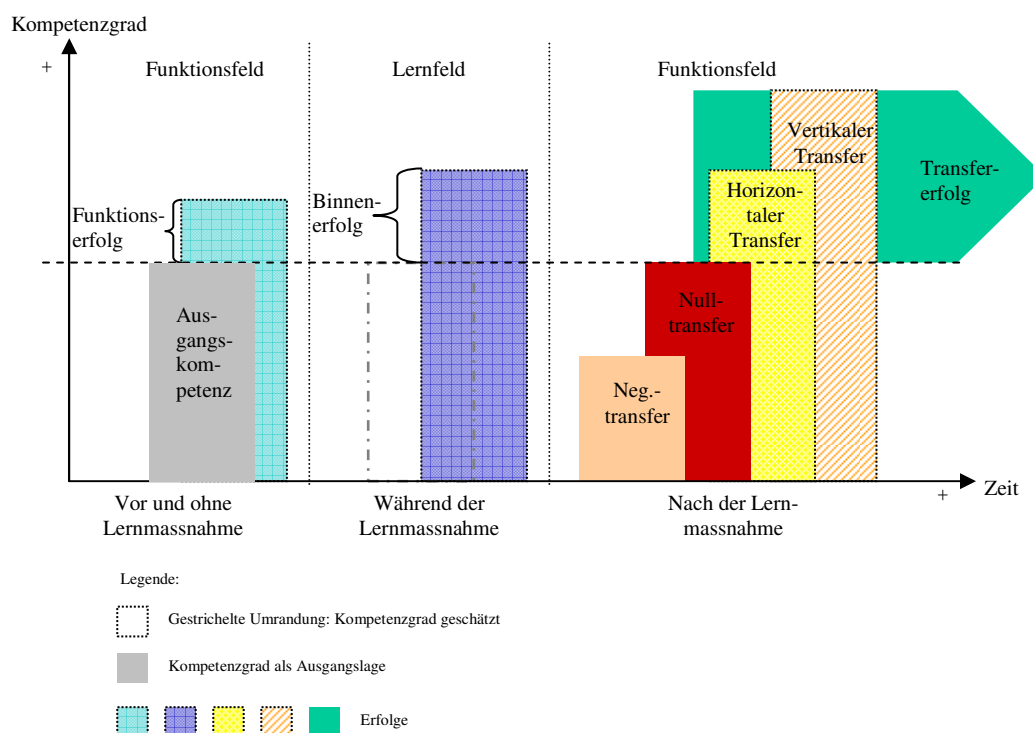


Abbildung 15: Formen von Transfer (i.A.a. Mandl et al., 1992b, S. 127ff.)

Ein **positiver** Transfer (positive transfer, facilitation²³⁵) findet nur dann statt, wenn sich der Kompetenzgrad im Vergleich zum Stand vor der Lernmassnahme im Funktionsfeld vergrößert. Formen des positiven Transfers sind:

- **Der horizontale Transfer**²³⁶ als direkte Umsetzung des Erlernten ins Funktionsfeld und

²³⁴ Auf eine mögliche Veränderung des Funktionsfeldes während der Abwesenheit des Lernenden wird in dieser Arbeit nicht eingegangen.

²³⁵ Flammer (1970, S. 46) verweist darauf, dass mindestens seit Gibson (1940) zwischen positivem und negativem Transfer unterschieden wird.

²³⁶ Dettermann (1993, S. 4) spricht von "near transfer" und meint "near transfer is to situations that are identical except for a few important differences."

- **Der vertikale Transfer**²³⁷ als Übertragung der gelernten Inhalte ins Funktionsfeld, wobei diese Übertragung nicht nur eins zu eins, sondern über den Binnenerfolg²³⁸ hinaus geht. Ein vertikaler Transfer wird vor allem bei der Vermittlung prozessunabhängiger Schlüsselqualifikationen²³⁹ in einer Bildungsmassnahme erhofft, da er eine Nutzung der erworbenen Qualifikationen über den Funktionsbereich hinaus fokussiert.

Von einem **negativen** Transfer oder **Lernhemmnis** (interference, inhibition) spricht man, wenn sich die Aufgabenerfüllung durch die erfolgte Lernmassnahme verschlechtert und sich damit der Kompetenzgrad (bezogen auf die Aufgabe) verringert. Ein **neutraler** Transfer (Nulltransfer) liegt vor, wenn die Lernmassnahme den Kompetenzgrad nicht beeinflusst (Ellis, 1967, S. 3).

Während die Angebotsplanung und Durchführung von Weiterbildungsmassnahmen primär auf das Lernfeld fokussieren, ist die Transferphase auf den Anwendungserfolg im Funktionsfeld (Arbeitsplatz) ausgelegt. Der Erfolg einer auf die Anwendung im Arbeitsfeld ausgelegten Weiterbildungsmassnahme - also der Transfererfolg - liegt deshalb nicht im Binnenbereich des Lernfeldes (Binnenerfolg), sondern in der erfolgreichen Übertragung in das Funktionsfeld. Aus betrieblicher Sicht kann also erst dann **von einer erfolgreichen Weiterbildungsaktivität** gesprochen werden, wenn es **zu einer für das Unternehmen gewinnbringenden**

²³⁷ Gagné (1970, S. 189) verwendet den Begriff und beschreibt damit den Umstand, dass untergeordnete Fähigkeit Transferwirkung auf die Lernaufgaben höherer Ordnung ausüben. Damit bleibt Gagné, im Gegensatz zur hier vorgestellten Definition innerhalb des Lernfeldes, während der laterale Transfer bei Gagné (1970) die Übertragung des Gelernten von einer Situation auf eine andere Situation im Arbeitsfeld (Generalisierung) mit ähnlichen Komplexitätsniveau meint. Mit Dettermann (1993, S. 5) kann bei vertikalem Transfer auch von "far transfer" gesprochen werden. Zudem unterscheidet er zwischen spezifischem und nicht-spezifischen Transfer d.h. die Anwendbarkeit des Gelernten auf eine beliebige Anwendungssituation kann variieren (vgl. dazu auch Mandl & Friedrich, 1992). Dubs (1990, S. 159) verwendet den Begriff vertikaler Transfer sowohl innerhalb des Lernumfeldes im Sinne eines "vertikalen Transfers Schulung", als auch im Arbeitsfeld als "vertikaler Transfer bei der Arbeit" (Funktionserfolg in Abbildung 15), während lateraler Transfer den Umstand des Wechsels von Lernumfeld ins Arbeitsfeld beschreibt.

²³⁸ Mandl et al. (1992) definieren Binnenerfolg als Lernzuwachs ohne Berücksichtigung der Umsetzung am Arbeitsplatz, d.h. der Lernzuwachs findet im Seminar statt, wird aber nicht im Arbeitsfeld "verwertet" (vgl. Renkl, 1996).

²³⁹ Der Begriff Schlüsselqualifikation wurde von Mertens (1974) eingeführt und bezeichnet Qualifikationen, die in der Regel keinen unmittelbaren Bezug zu bestimmten Positionen haben, d.h. situationsinvariante Qualifikationen darstellen. Damit stellen sie fächerübergreifende Qualifikationen dar, die als "Schlüssel" zur Bewältigung anstehender und neuer Probleme benötigt werden (siehe auch Arnold, 1991, S. 70f.).

Anwendung kommt. Bezogen auf die Weiterbildung meint Transfer den - durch eine Lernschleife ausgelöst - subjektiven und/oder objektiven Lernerfolg, der ausserhalb der Weiterbildung - in dem dafür vorgesehenen Feld - sichtbar wird²⁴⁰.

Der Tatsache, dass der Transfer nicht nur von kognitiven, sondern auch von affektiven Aspekten beeinflusst sein kann, wird in der Literatur durch die Begriffe "kognitiver" und "emotionaler" Transfer (Posch, Schneider & Mann, 1983, S. 8) Rechnung getragen. Während bei der Übertragung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten von kognitivem Transfer gesprochen wird, geht man beim emotionalen Transfer von einer Übertragung von Einstellungen, Werthaltungen und Gefühlen aus (Fortmüller, 1991, S. 14). Dabei ist auch bekannt, dass die Stimmung, die im Lernfeld herrscht, die Reproduktionsleistung beeinflusst. Daraus könnte abgeleitet werden, dass bei Lerninhalten, bei denen eine affektive Bewertung eine wichtige Dimension für die Organisation dieser Inhalte darstellt, eine Beeinflussung der Transferleistungen wahrscheinlich ist. Nach Fortmüller (1991, S. 16) wäre dann von einem **emotional-kognitiven Transfer** auszugehen.

In Anlehnung an die Wissenspsychologie unterscheidet Haskell (2001, S. 30-32) zwischen fünf Wissens- (deklarativ, prozedural, strategisch, konditional, theoretisch) und Transferkategorien und verbindet diese zu 12 Transferarten, die wie folgt beschrieben werden können:

Inhalt-zu-Inhalt-Transfer²⁴¹ bzw. "**Content-to-content transfer**" geht davon aus, dass Wissen, das in einem bestimmten Gebiet erworben wurde, in ein anderes transferiert wird.

Strategie-zu-Strategie-Transfer bzw. "**Procedural-to-procedural transfer**" oder "skill-to-skill transfer" meint die Anwendung von Fertigkeiten in einem anderen Gebiet als in jenem, in dem man diese erworben hat. Voraussetzung dafür ist aber nach Singley & Anderson (1989, S. 33) das dezidierte Üben in der Lernaufgabe. (Beispiel: Kenntniserwerb beim Führen einer Pfadfindergruppe wird bei der Mitarbeiterführung angewandt).

²⁴⁰ Betriebliche Weiterbildung kann sich mitunter auch sichtbar auf das familiäre Umfeld des Mitarbeitenden auswirken, was in der Regel mit der Massnahme nicht beabsichtigt wurde, aber nicht auszuschliessen oder gar grundsätzlich unerwünscht ist. Auf einen möglichen Zusammenhang zwischen durch die Weiterbildungs-massnahme ausgelöste Veränderungen im privaten Umfeld des Mitarbeitenden und dem Unternehmenserfolg wird an in dieser Arbeit nicht eingegangen.

²⁴¹ Brooks & Danserau (1987) unterscheiden zwischen Inhaltswissen und Strategiewissen und ordnen diese den Lern- bzw. Transferaufgaben zu, so dass eine 2x2-Matrix entsteht: Inhalt-zu-Inhalt-Transfer; Inhalt-zu-Strategie-Transfer, Strategie-zu-Inhalt-Transfer und Strategie-zu-Strategie-Transfer (vgl. die Taxonomie der Transferarten von Singley & Anderson, 1989, S. 33).

Inhalt-zu-Strategie-Transfer bzw. "**Declarative-to-procedural transfer**" beschreibt den Umstand, dass (theoretisches, konzeptionelles) Wissen beim Erwerb neuer Fertigkeiten oder Strategien behilflich sein kann, wobei in diesem Zusammenhang nach Singley & Anderson (1989, S. 34) der **Analogiebildung** eine wichtige Funktion zukommt (Beispiel: Das theoretische Verständnis über den Gruppenprozess hilft, Gruppenprozesse zu steuern).

Strategie-zu-Inhalt-Transfer bzw. "**Procedural-to-declarative transfer**" betrifft die Umwandlung der praktischen Erfahrungen in theoretisches Wissen, was dazu führt, dass damit der Erwerb, das Behalten und der Abruf dieses Wissens erleichtert wird (Erfahrungen mit Gruppenprozessen können durch das theoretische Wissen um Gruppenprozesse neu geordnet werden).

"**Strategic transfer**" beschreibt die Anwendung gelernter Strategien und Techniken zur Lösung anderer Probleme.

Konditionaler Transfer bzw. "**Conditional transfer**" meint, dass die Kenntnis über die Bedingungen des Transfers von einem Gebiet auf ein anderes übertragen werden kann.

"**Theoretical transfer**" beschreibt den Transfer komplexer Zusammenhänge von einem Gebiet in ein anderes.

"**General or nonspecific transfer**" (learning to learn, warm-up effects) meint die Beeinflussung von Lernen durch Vorangegangenes.

"**Literal transfer**" als eine Form nahen Transfers geht davon aus, dass Wissen sofort in einer neuen Situation angewandt wird.

"**Vertical transfer**" bezieht sich auf vorangegangenes Lernen, das nun in einem hierarchisch gesehen höheren Situationslevel angewandt wird.

"**Lateral transfer**" bezieht sich auf vorangegangenes Lernen, das in einem hierarchisch gesehen gleichen Situationslevel angewandt wird.

"**Reverse transfer**" beschreibt den Umstand, dass es durch neue Informationen zu einer Revidierung von früher Gelerntem kommen kann (vgl. "retroaktiver Transfer" Gibson (1940) zit. nach Flammer (1970, S. 72)).

"**Proportional transfer**" beschreibt den abstrakten Transfer, bei dem ein Wissensinhalt in einer ganz neuen Situation unter veränderten "Vorzeichen" auftritt. Haskell (2001, S. 32) verwendet dazu das Beispiel des Wiedererkennens einer Melodie in einem anderen Schlüssel.

"**Relational transfer**" bezeichnet das Erkennen der gemeinsamen Struktur von zwei Dingen, obwohl diese nicht kausal verbunden sind.

Was Haskell (2001) der Leserschaft bietet, ist eine mehr oder weniger systematische Auflistung möglicher Transferbegriffe und -definitionen (vgl. u.a. Fortmüller, 1991), die teilweise bekannte Transferkategorien wie jene von Brooks & Dansereau (1987) (siehe Nr. 1-4) aufnimmt und sich auch an Modellen der Wissens- und Gedächtnisforschung orientiert (Nr. 1-6). Zudem werden aus der bereits über 100jährigen Transferforschung Transferbegriffe aufgelistet (Nr. 7-14), die manchmal in anderem Zusammenhang in der vorliegenden Arbeit erwähnt wurden. Auffallend ist, dass der "implizite Transfer", den Chmielewski & Dansereau (1998) bezogen auf die schematische Wissensstrukturierung ("knowledge mapping") erfolgreich nachweisen konnten, fehlt. Die hier vorgestellte Aufzählung bietet somit einen Überblick über mögliche Transferarten: Leider bleibt mangels klarer Beschreibung der Systematisierungskriterien durch den Autor unklar, weshalb diese - und keine andere - Nummerierung entstanden ist. Ferner kann bezweifelt werden, dass Haskells Liste vollständig ist.

5.2.4 Transfer als Prozess

Transfer beinhaltet - wie aus Abbildung 15 ersichtlich und von Scharpf (1999) hervorgehoben wird - auch eine zeitliche Komponente. Von "Transfereinführung" wird gesprochen, wenn der Teilnehmer zum ersten Mal das in der Lernmassnahme Gelernte in seinem Funktionsfeld anwendet. "Transferaufrechterhaltung" bezeichnet hingegen den Grad, in dem diese Anwendungsversuche über einen längeren Zeitraum fortgeführt werden (ebd., S. 5). Der **Transfererfolg** kann damit als **erfolgreiche Transfereinführung** sowie **Transferaufrechterhaltung** über die Zeit hinweg definiert werden (vgl. Scharpf, 1999, S. 6)²⁴².

Unbestritten ist, dass der Transfer des Erlernten vom **Lern- in das Funktionsfeld** (neben der Anwendung geeigneter pädagogisch-psychologischer Lernmethoden innerhalb der Lernmassnahme, Personenmerkmale und Umwelt des Lernenden) vor allem in der Weiterbildung einen entscheidenden Einfluss auf die Effektivität einer Lernbemühung hat, denn nicht nur das Lernen von Inhalten, sondern auch deren **Anwendung**, sollte erklärtes Ziel einer Lernmassnahme sein²⁴³. Damit öffnet sich einerseits der Fokus zum Transfer im weiteren Sinn (vgl. u.a. Flammer, 1970; Ochsner, 1975; Correll, 1975; Fortmüller, 1991) und andererseits wird klar,

²⁴² Piezzi (2002, S. 200) definiert Transfererfolg als Aufnahme und Durchführung von Transferaktivitäten durch den Teilnehmenden, so dass die "gewünschten, mit der Weiterbildungsmassnahme verfolgten Umsetzungsziele" erreicht werden, und unterstreicht damit weniger den zeitlichen und mehr den umsetzungsorientierten Aspekt.

²⁴³ Dies ist nichts Neues, schrieb doch schon Seneca, dass nicht für die Schule (Lernfeld), sondern für das Leben (Funktionsfeld) zu lernen sei.

dass sich eine Koppelung des Transfers an den Lern- bzw. **Weiterbildungsprozess** anbietet²⁴⁴. Letzteres betonen Autoren wie Mutzeck (1988, S.12):

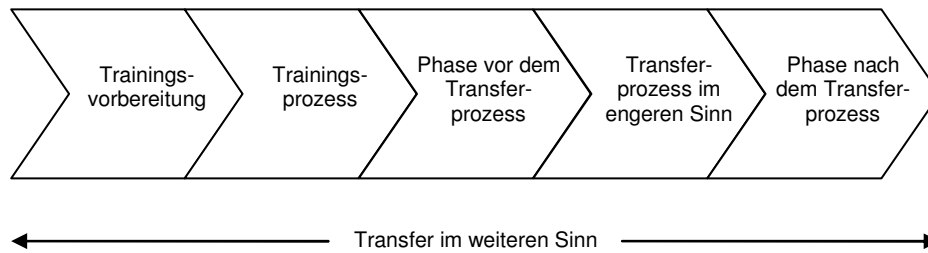


Abbildung 16: Transferprozess nach Mutzeck (1988, S. 12)

Immer öfter wird der Lernende durch **Trainingsvorbereitungen** (z.B. Literatur, Aufgaben, Durchführung von Standortbestimmungen) an die Thematik des Trainings herangeführt und sein Interesse dafür geweckt (vgl. Abbildung 16). Ausgehend von dieser Trainingsvorbereitung durchlebt der Lernende den **Trainingsprozess**, der sein Wissen und seine Fähigkeiten fördert und ihn weiter zu selbständigem Lernen anregen soll. Anschliessend wechselt der Lernende in die Phase **vor dem Transferprozess**, in welcher er entscheiden muss, ob er grundsätzlich die Anwendung des Gelernten im Arbeitsfeld initiieren wird oder nicht. Während des **Transferprozesses im engeren Sinn** wird er eventuell das Gelernte im Sinne einer "Transfereinführung" (Scharpf, 1999, S. 5) erstmals anwenden und erste Feedbacks dazu erhalten. Im weiteren Verlauf der Zeit kommt es dann zu einer Verfestigung des Verhaltens und damit zur "Transferaufrechterhaltung" (ebd., S. 5) bzw. einer Anpassung an die Arbeitsumgebung²⁴⁵ (**Phase nach dem Transferprozess**).

5.2.5 Transfer erster und zweiter Ordnung

War Transfer bis anhin auf den individuellen Prozess zwischen **Lernfeld und Funktionsfeld** eingeschränkt (Transfer erster Ordnung²⁴⁶), soll nun der Bogen zum **organisationellen Lernen** gespannt werden. Dabei geht es nicht nur darum, dass Mitarbeitende Wissen erworben haben, sondern auch, ob es von den Akteuren verhaltensrelevant umgesetzt **und vom einzelnen Wissensträger auf andere Mitglieder der Organisation übertragen** wird (Transfer

²⁴⁴ Bracht & Kalmbach (1995) sowie andere Autoren unterteilen den Weiterbildungsprozess in die Teilschritte Bedarfsanalyse, Durchführung, Durchführungsanalyse und Evaluation.

²⁴⁵ Vgl. auch die "Unbewusste Kompetenz" von Dilts (1993).

²⁴⁶ Transfer erster und zweiter Ordnung wurden als Begriffe wahrscheinlich von Pawlowky & Bäumer (1996, S. 156) eingeführt.

zweiter Ordnung). Damit tritt einerseits eine Multiplikation des Wissensstandes ein und andererseits erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Wissen längerfristig zur Verfügung steht, da es so nicht nur bei einem einzelnen Individuum vorhanden ist ("Schneeball-Effekte" vgl. Staudt, 1990, S. 72). Als grosser Nachteil dieser Sichtweise gilt die Erhöhung der Komplexität, die durch die Organisation zu bewältigen ist. Eine für unternehmensspezifische Faktoren adäquate Form von Wissensmanagement ist hier empfehlenswert. Da die langfristige Lernfähigkeit eines Unternehmens v.a. für wissensbasierte Organisationen als strategischer Erfolgsfaktor gilt, sollten dennoch vermehrt Prozesse zur Sicherstellung des Transfers zweiter Ordnung angeregt, durchgeführt und deren Ergebnisse evaluiert werden.

5.2.6 Transfervoraussetzung, -problem und -förderung

In Anlehnung an die Diskussion über Transfer und Lernen (vgl. Kapitel 5.2.2) und unter Verweis auf die Ausführungen zur Thematik Lernvoraussetzungen (vgl. Kapitel 4.5) ist zu unterstreichen, dass eine Unterscheidung zwischen **Lern-** und **Transfervoraussetzungen** nicht leicht realisierbar ist. Lernvoraussetzungen, definiert als persönliche Ressourcen des Lernenden im weitesten Sinne sowie situative und umweltgegebene Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen, können als "Vor-Voraussetzungen" einer später allfällig stattfindenden Übertragung des Gelernten auf neue Situationen verstanden werden und sind nach Abbildung 15 (S. 168) dem Bereich "vor der Lernmassnahme" zuzuordnen. Denn ein positiv verlaufender Lernprozess, "der die Teilprozesse des Verstehens, Speicherns und Abrufens einschliesst" (vgl. Steiner, 2001, S. 164) birgt unweigerlich jenes Wissen, jene Fertigkeit oder Handlungsweise in sich, für deren Gebrauch, und damit Transfer, es angeeignet wurde. Konkret heisst dies: Wenn nichts gelernt wurde, kann nichts transferiert werden. In diesem Sinne ist eine Grenzziehung zwischen den beiden Voraussetzungskategorien vor allem hinsichtlich ihrer **zeitlichen Dimension** möglich.

Auf interne Bedingungen des Lernens vor Beginn des Lernprozesses wurde in Kapitel 4.5.1 eingegangen, ebenso auf äussere Rahmenbedingungen, die das Lernen allgemein erleichtern. Diese äusseren Rahmenbedingungen, können einerseits am Lernort selbst festgemacht und andererseits global als alle organisatorischen und administrativen Rahmenbedingungen rund um das Weiterbildungsgeschehen definiert werden.

Bezogen auf die **betriebliche Weiterbildung** sollte der **organisatorische Rahmen vor, während und nach einer Weiterbildungsmassnahme** direkt oder indirekt - indem Weiterbildner beispielsweise zuverlässig durch eine Seminaradministration unterstützt werden - in den Dienst des Lernenden gestellt sein. Damit sind neben geräumigen, hellen, gut lüftbaren

und funktionalen Räumen sowie zweckmässiger Medien- und Raumausstattung eine bildungsfreundliche Lernkultur im Unternehmen angesprochen, was beispielsweise bedeutet, dass das Top Management Weiterbildungsinitiativen mit trägt, sponsert oder an Weiterbildungsveranstaltungen teilnimmt. Ebenso sollten Weiterbildner gut ausgebildet, erfahren und motiviert sein (vgl. ausführlich Schmiel & Sommer, 1991). Schliesslich können diverse Transferinstrumente eingesetzt werden, um den Transfer zu unterstützen (siehe weiter unten).

Transferprobleme treten nach Neuberger (1991, S. 186) oftmals dann auf, wenn es zu **sozialen**, **sachlichen** oder **zeitlichen** Unterschieden zwischen der Situation im **Lernfeld** und jener des **Funktionsfelds** kommt. Sozial bezeichnet hier, dass dem Lernenden im Lernfeld das alltägliche, vertraute Umfeld fehlt. Die sachliche Ebene zeigt auf, dass im Lernfeld oft Spezialfragen oder thematisch klar abgegrenzte Themen aufgegriffen werden, während am Arbeitsplatz komplexe, oft unüberschaubare Situationen vorherrschen, deren Informationsbasis lückenhaft erscheint. Die Dimension Zeit spricht das relativ kurze Lernen im Lernfeld an, das räumlich getrennt geschieht. Zudem kann die Wahl des Trainingszeitpunktes einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf einen möglichen Transfer ausüben²⁴⁷. Generell ist davon auszugehen, dass in der Weiterbildungsmassnahme grundsätzlich die gesamte Komplexität des beruflichen Alltags nicht nachgezeichnet werden kann, was sich oft erschwerend auf die Übertragung des Gelernten auswirkt.

Eine **Transferlücke** (siehe Abbildung 17) beschreibt das Abnehmen von Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Übergang vom Lernfeld ins Funktionsfeld, das es unbedingt zu umgehen gilt.

²⁴⁷ Van Velsor & Musselwhite (1986) nennen dazu Faktoren wie Karrieresprung, Midlife-crisis, abnehmende berufliche Zufriedenheit oder organisationsbedingter Stress; ebenso sind familiäre Umstände denkbar.

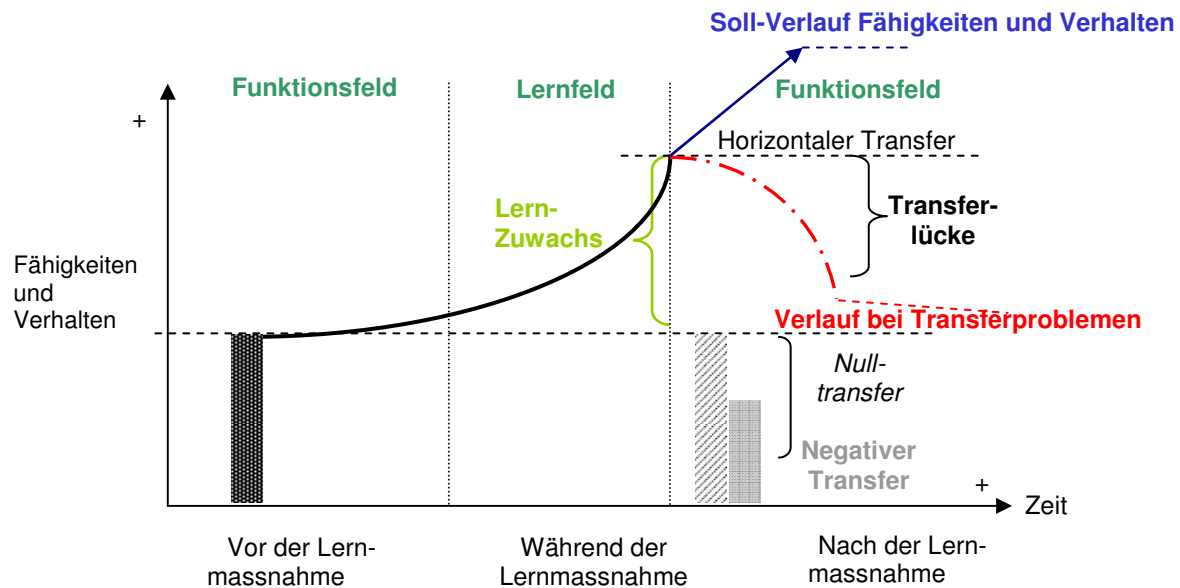


Abbildung 17: Veränderungskurve von Fähigkeiten/Verhalten (i.A.a. Riekhof, 2002, S. 71)

Als **Transferförderung** bzw. **Transfersicherung** - und damit als Strategien zur Verhinderung der Transferlücke - können alle Massnahmen und Handlungen verstanden werden, welche dem Ziel dienen, den Übergang vom Lern- zum Funktionsfeld erfolgreich zu bewältigen. In der Literatur werden ganz unterschiedliche transferfördernde Instrumente genannt, sowie die Eigenverantwortung des Lernenden, sein Engagement (Steiner, 2001, S. 201) oder seine Motivation angesprochen. Eine Auswahl möglicher Transfersicherungsstrategien wird für die organisierte Weiterbildungsmaßnahme in Tabelle 23 aufgeführt.

5.2.6.1 Transferförderungsinstrumente der betrieblichen Weiterbildung - eine Auswahl

Mit Staudt (1990, S. 73) kann davon ausgegangen werden, dass bei der betrieblichen Weiterbildung gerade die **Verzahnung zwischen Unternehmens- und Personalentwicklung** und damit eine Abstimmung auch auf der Weiterbildungsebene Strukturen hervorbringt, die dem Transfer dienen (ähnlich Dubs, 1990). Zudem ist mit Mühlhoff (1978) zu erwähnen, dass **verschiedene Personengruppen** innerhalb und ausserhalb des Unternehmens einen entscheidenden, beschleunigenden Einfluss auf den Transfer des Mitarbeiters ausüben können (vgl. auch Kapitel 5.2.7). So sollten **Leiter der betrieblichen Weiterbildungsabteilung** im Transferprozess "Koordinationsfunktion" (ebd., S. 68) übernehmen, indem Weiterbildungsbedarf, Lern- und Strategieziele, Teilnehmerselektion und -zusammensetzung, Programmgestaltung und -evaluation, Lernorganisationsklima etc. aufeinander abgestimmt werden. Der **Vorgesetzte** nimmt im Transferprozess "eine zentrale Rolle" (ebd., S. 68) ein, indem er als "Transferberater", motivierend, coachend und unterstützend den Transfer des Mitarbeitenden fördert.

Tabelle 23: Mögliche Transferförderungsinstrumente bei Seminaren (eigene Darstellung)²⁴⁸

Vorbereitungsphase	Durchführungsphase	Nachbereitungsphase
Vorbereitungsgespräche (Teilnehmender, Vorgesetzter und evtl. Trainer) zu klären sind: <ul style="list-style-type: none"> – Problembewusstsein – Erwartungen des Teilnehmenden und des Vorgesetzten – Zieldefinition für die Massnahme (und Ausrichtung der Trainingsinhalte an dieser Zieldefinition) – (Lern-)Erfahrungen des Teilnehmenden – Motivation Teilnehmender – Entlastung Teilnehmender unmittelbar nach dem Seminar oder Stellvertretungsregelung während des Seminars 	<ul style="list-style-type: none"> – Aktive Mitsteuerung des Trainings durch den Teilnehmenden (Berücksichtigung der Teilnehmerwünsche und -probleme) – Förderung der Lernmotivation – Methodisch-didaktische Aufbereitung der Lerninhalte unter Anwendung lernpsychologischer Prinzipien (Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungsfeld, Generalisierbarkeit etc.) – Praxistraining, Fallbeispiele²⁴⁹, Übungen – Lerntagebuch/Selbstreflexion – Vorgesetztentag und Vorgesetzte als Ausbilder (Dubs, 1990, S. 160) Transferplanung durch <ul style="list-style-type: none"> – Aktionsplan, Massnahmenplan (Dubs, 1990, S. 160) – Entwicklungsplan – Selbstkontrakt – Lernpartnerschaft/Lernzirkel – Formulierung von Fragen/Erwartungen an den Trainer und an den Vorgesetzten – Ressourcenplanung für die Umsetzung Rückfallprävention ²⁵⁰ durch <ul style="list-style-type: none"> – Transfersimulation 	<ul style="list-style-type: none"> – Transfergespräch (Teilnehmender, Vorgesetzter und evtl. Trainer) – Möglichkeit für eigenständiges Arbeiten an Zielen zur Umsetzung und Sicherung des Lernerfolgs – Erfahrungsaustausch-Gruppe – Follow-up (Dubs, 1990, S. 160) – Transfercontrolling – Evaluation (Mühlhoff, 1978, S. 67) – Innovationsprojekt (Dubs, 1990, S. 160) Unterstützung durch: <ul style="list-style-type: none"> – Coaching – Feedback durch Kollegen, Vorgesetzten, Trainer etc. – Mentorenprogramm

²⁴⁸ In Anhang Q finden sich verschiedene Aufstellungen von Lerntransferstrategien oder Transfersicherungen. Die Aufteilung in Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbearbeitungsphase findet sich auch bei Dubs (1990, S. 160).

²⁴⁹ Vgl. u.a. Kolodner (1997) sowie Anhang N.

²⁵⁰ Dieser Begriff entstammt dem Modell von Marx (1982), das die Anwendung des von Marlatt & Gordon (1980) entwickelten "Relapse-Prevention-Modells" auf den Lerntransfer umsetzt. Dabei geht es um die Vorbeugung und Verhinderung eines "Rückfalls" in alte, unerwünschte Verhaltensweisen (Back-home-Rollenspiele).

5.2.6.2 Prinzipien der Förderung nach der Weiterbildungsmassnahme

In der Trainingssituation sollte der Teilnehmende an Erfahrungen aus seinem Funktionsfeld anknüpfen und die Fähigkeiten und Verhalten neu einüben können, die er anschliessend in seinem Arbeitsfeld anwenden soll. Transferfördernd sind dabei möglichst fließende Übergänge vom Funktions- zum Lernfeld und zurück ins Funktionsfeld. Neben einer praxisnahen Lernmassnahmen-Situation und Anreizen für die Einübung von neuen oder geänderten Verhaltensweisen sollte auch der Transferplanung genügend Zeit eingeräumt werden. Eine gedankliche Vorwegnahme bzw. Vorstellung der eigenen Rückkehr nach der Veranstaltung (Back-home-Vision) kann zudem helfen, mögliche Realisierungshindernisse noch im Seminar zu erkennen, diese zu besprechen und Lösungen zu erarbeiten, die helfen, das Gelernte am Arbeitsort erfolgreich anzuwenden.

Werden diese Erkenntnisse in **Prinzipien**, wie diese in Kapitel 4.5.1.2 für die Situationen "vor Beginn des Lernprozesses" sowie "während des Lernprozesses" beschrieben wurden, umformuliert, so können für die Zeitspanne "kurz vor Beendigung der Weiterbildungsveranstaltung bzw. danach" folgende Prinzipien genannt werden (vgl. Simons, 1992, S. 262):

- Transfer und Generalisierung des Gelernten werden explizit in der Weiterbildungsveranstaltung berücksichtigt und nicht dem Zufall überlassen (**Transferprinzip**).
- Auswahl und Einsatz von Transfersicherungsinstrumenten werden auf die Lernprozesse der Lernenden abgestimmt (**Transfersicherungsprinzip**).
- Massnahmen zur Realisierung des Transfers werden - wenn immer möglich - mit den für den Lernenden relevanten Personen abgesprochen (**Betreuungsprinzip**).

5.2.7 Transferverantwortung und -sicherung

Im vorangegangenen Kapitel wurden, um einen positiven Transfer zu sichern, verschiedene Einflüsse auf den Transfer diskutiert und eine Zusammenstellung transferfördernder und transferhindernder Einflussfaktoren präsentiert. Obwohl transferfördernde und -hindernde Faktoren meist den Transfer in engerem Sinn beeinflussen, können sie ihre Wirkung während des gesamten Weiterbildungsprozesses entfalten und eventuell positive oder negative Vorzeichen für den eigentlichen Transferprozess setzen. In Bezug auf die **Verantwortlichkeit** des Lern- und Transfererfolgs gilt Genanntes im gleichen Masse:

Schon vor Beginn der Teilnahme des Lernenden an einer betrieblichen Weiterbildungsmassnahme werden Entscheidungen strategischer, pädagogisch-didaktischer, personeller und

unternehmenspolitischer Art getroffen, für die unterschiedliche Personengruppen wie Management, Weiterbildungsabteilung, Vorgesetzte verantwortlich zeichnen. Mühlhoff (1978, S. 67) nennt folgende **Rollenträger im Transferprozess**, die diesen direkt oder indirekt beeinflussen: "Geschäftsführer, Betriebsrat, Leiter des betrieblichen Bildungswesens, Seminarleiter, Dozent, Vorgesetzter, Mitarbeiter, Familie"²⁵¹.

Je nach Aufbau, Grösse und Strukturierung einer Unternehmung variiert der Beeinflussungsgrad von Management²⁵², Verantwortlichen der Weiterbildungs- und Personalabteilung, Seminarleitung, Vorgesetzter des Weiterbildungswilligen und anderen Personen²⁵³. Zudem ist dieser in Abhängigkeit mit der angestrebten Konzeption, Planung und Durchführung der Weiterbildungsmassnahme zu sehen und kann dabei eine gezielte Involvierung des Vorgesetzten und der Lernenden durch den Weiterbildner vor der Massnahme, die dem Informationsaustausch dient, aber auch die Regeln von Verantwortungsübergabe und -übernahme klärt, beinhalten.

Die Vermittlung der Trainingsinhalte fällt oftmals alleine in den Kompetenz- und Verantwortungsbereich des Weiterbildners, obwohl die Mitarbeit des Teilnehmenden von Fachpersonen aus dem Unternehmen und Vertretern des Managements wünschenswert und häufig angestrebt wird²⁵⁴. Zudem ist der Trainer meist zur Erreichung der ausgeschriebenen Lernziele verpflichtet, der Lernende selbst hingegen ist für sich und seinen persönlichen Lernerfolg verantwortlich. Gerade der **Übergang zwischen Seminar und Arbeitsplatz** ist bezogen auf die **Fragestellung der Verantwortung** interessant und nicht unproblematisch. Verlässt der Teilnehmende nach Ablauf des Trainings die Lernumgebung, so ist er oftmals auf sich gestellt. Wird er hingegen durch besondere Massnahmen auf seine persönliche Umsetzungsverantwortung vorbereitet und bringt er die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse mit, um Ressourcen für die geplante Umsetzung zu gewinnen, dann wird der Transfererfolg wahrscheinlicher. Kann zusätzlich eine aktive Verantwortungsübergabe zwischen Weiterbildner

²⁵¹ In Mühlhoff's Aufzählung fehlen die Lernkollegen (z.B. Lernpartnerschaft).

²⁵² Nach Dubs (1994, S. 24) gilt beispielsweise, dass betriebliche Ausbildung zu den "Führungsaufgaben der Unternehmensleitung" zählen.

²⁵³ Je grösser der Personenkreis ist, um so eher liegt die Gefahr einer Verantwortungsdiffusion vor. Deshalb sind klare Regelungen notwendig.

²⁵⁴ Beispielsweise in dem der Teilnehmende eigene Praxisfälle in die Veranstaltung mitbringt und diese vorstellt.

und Vorgesetztem erfolgen und verfügt letzterer über die notwendigen Ressourcen, diese zu übernehmen, findet eine zusätzliche Transfersicherung statt. Dubs (1990, S. 163) unterstreicht vor allem die **führungstechnische Verantwortung seitens des Vorgesetzten**, der einerseits den lateralen Transfer des Mitarbeitenden vom Lernfeld zum Arbeitsplatz unterstützt und andererseits als treibende Kraft bei der "Beschleunigung von Lernprozessen im Unternehmen" im Sinne eines Transfers zweiter Ordnung (vgl. Kapitel 5.2.5) wirken kann.

Zusammengefasst ist davon auszugehen, dass ein wichtiger Teil der Verantwortung für den Transfer beim Teilnehmenden liegt. Da seine Entscheidungen und Handlungen zudem in ein komplexes System eingebettet sind, verteilt sich diese zusätzlich auf Trainer, Vorgesetzte (Mikroebene), eventuell auf Kollegen und Mitarbeitende (Mesoebene) sowie auf Personen aus der weiteren Arbeitsumgebung und der Organisation (Makroebene). Je nach Unternehmen kann sich dieses "Verantwortungsnetz" als äusserst komplex erweisen und durch klärende Gespräche und konkrete Absprachen (z.B. Contracting, Transfergespräch etc.) positiv beeinflusst werden.

5.3 Transfermodelle

In diesem Kapitel sollen "klassische" Ansätze und Theorien vorgestellt werden, die sich in der über 100-jährigen Transferforschungsgeschichte entwickelt haben. Ferner werden, bezogen auf ein mögliches Transfermodell, Elemente bestimmt, die dieses beinhalten sollte. Anschließend wird eine Auswahl von Transfermodellen der betrieblichen Weiterbildung beschrieben und kommentiert.

5.3.1 Bekannte Transferansätze und -theorien

Die wichtigsten Theorien der Transferforschung werden im Folgenden knapp und in historischer Abfolge präsentiert (für eine ausführlichere Darstellung vgl. u.a. Flammer, 1970; Ochsen, 1975; Fortmüller, 1991; Haskell, 2001; Bendorf, 2002). Es sind dies:

- Die formale Bildungstheorie
- Die Theorie der identischen Elemente
- Der Transfer von Prinzipien
- Einsichtslernen
- Informationsverarbeitungsmodelle
- Instruktionsmodelle

Mit der **formalen Bildungstheorie** (didaktischer Formalismus vgl. z.B. Fortmüller, 1991, S. 21²⁵⁵) ist die Vorstellung verknüpft, dass durch das Lernen einer bestimmten Disziplin wie Latein allgemeine Denkfähigkeiten oder interne Strukturen erworben werden könnten, die dann in anderen Disziplinen automatisch zur Anwendung kommen. Damit wird von einer Transfervorstellung ausgegangen, die einen weit reichenden, inhaltsunabhängigen Lerntransfer vorsieht und Ende des 19. Jahrhunderts als "feste Lehrmeinung" galt (Müller, 1995, S. 40). Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zeigten indes, dass die formale Bildungstheorie bezogen auf die Aussage, dass beispielsweise das Studium des Lateins "zur Lösung jedes Problems befähigt" (ebd., S. 26) zu verwerfen ist²⁵⁶.

Als Antwort auf die formale Bildungstheorie lancierten Thorndike & Woodworth (1901) die **Theorie der identischen Elemente**, die auf dem behavioristischen Verständnis beruht, dass Lernen als assoziative Verknüpfung spezifischer Stimuli mit spezifischen Reaktionen verbunden wird und die Berücksichtigung von Lernermerkmalen ausschliesst. Positiver Transfer ist nach der Theorie Thorndikes nur dann zu erwarten, wenn dieselben Reaktionen auf die gleichen Stimuli ausgelöst werden sollen: Eine hohe Übereinstimmung zwischen der Elemente beider Situationen lässt ein grosses Ausmass an positivem Transfer erwarten, was der Idee der formalen Bildungstheorie diametral entgegengesetzt ist²⁵⁷. Verschiedene nachfolgende Untersuchungen haben die Schwierigkeiten der Definition von Elementen und der Einschätzung von Gleichheit aufgezeigt (vgl. ausführlich Flammer, 1970). Beim **Transfer** nach behavioristischer Tradition gilt die Stimulusgeneralisierung, d.h. wenn eine Reaktion R (Verhaltensform) mit einem Stimulus S verbunden wird, dann wird ein Transfer derselben Reaktion in Verbindung mit den neuen Stimuli S₁, S₂ oder S₃ auftreten, wenn die Ähnlichkeit dieser Stimuli mit dem Stimulus S sehr hoch ist. Analog verhält sich die Reaktionsgeneralisierung. (Neo-)behavioristisch orientierte Methoden erzielen beim Trainieren von Fertigkeiten Erfolge,

²⁵⁵ Konträrer Ansicht sind die Vertreter des didaktischen Materialismus, die davon ausgehen, dass Bildungsinhalte in Übereinstimmung mit anzustrebenden Bildungszielen (einzeln) erworben werden müssen. Auf den Transfer bezogen bedeutet dies, dass nur mit einem begrenzten (inhaltsabhängigen) Transfereffekt gerechnet wird.

²⁵⁶ Auf die begriffliche Differenzierung der formalen Bildungstheorie in eine funktionale und eine methodische Bildungstheorie (Erwerb von Denk- und Gedächtnisstrategien inkl. Anwendung beim Erlernen neuer Bildungsinhalte) durch Lehmsick (1926) wurde in der Fachliteratur kaum eingegangen.

²⁵⁷ Messner (1978, S. 127) kritisiert, dass der eigentliche Transferindikator keineswegs in den identischen Elementen, sondern in der Gemeinsamkeit "struktureller Züge" zu suchen sei (womit auch eine Abkehr vom behavioristischen Gedankengut sichtbar wird).

vor allem beim Erlernen routinierter Geschicklichkeiten (so genannter "skills"), wobei dem "Überlernen" (Correll, 1975, S. 210), dem Üben an möglichst verschiedenen Aufgaben, so dass eine "Lerneinstellung" resultiert, und dem "Erkennen der zugrunde liegenden Prinzipien" (ebd., S. 214f.) bzw. Ideen hohe Wichtigkeit zukommt. Obwohl bis zuletzt unklar blieb, wie Thorndike das Hauptstück der Theorie, die identischen Elemente, definiert, ist der Einfluss seiner Theorie auf die Pädagogik des 20. Jahrhunderts unübersehbar. So verweist die Grundidee des Aufbaus von Curricula (vgl. Anhang N) unter Berücksichtigung kognitiver Einflüsse (vgl. Messner, 1978) auf diese Sichtweise²⁵⁸.

Der **Transfer von Prinzipien** geht auf die Arbeit von Judd (1908) zurück, der experimentell aufzeigen konnte, dass die Transferleistung durch die Kenntnis allgemeiner Lösungsregeln und Prinzipien, die für Aufgaben in Lern- und Anwendungssituation gelten, verbessert werden kann. Die Ergebnisse wurden von Overing & Travers (1973) bestätigt, wobei die Autoren festhalten, dass die Transferleistung von der Art des dargebotenen Verfahrens abhängt und die realitäts- und problemorientierte Lernbedingung am besten abschneidet. Fortmüller (1991) resümiert, dass nichts gegen einen breiten Wissenstransfer spricht, wenn für das Erlernen der zu übertragenden Prinzipien ein "problemorientierter Einstieg", eine "Abstimmung der Darstellungsweise der Regel auf die Eingangsvoraussetzungen" und eine "optische Veranschaulichung der Zusammenhänge" (ebd., S. 80) vorliegen. Zudem zeigen Overing & Travers (1973) auf, dass "die Verbalisierung der dargebotenen Information durch die Lernenden" (ebd., S. 102) den Transfer positiv beeinflusst. Während Thorndike die inhaltliche Ebene von Lern- und Anwendungssituation betont und den nahen Transfer zu erklären vermag (Rank & Wakenhut, 1998, S. 22), unterstreichen Judd und auch Vertreter der Gestaltpsychologie (siehe dazu weiter unten) die Bedeutung der **strukturellen Ähnlichkeit** zwischen den beiden Situationen.

Ähnlich wie Judd interessierten sich Vertreter der Gestaltpsychologie wie Köhler, Wertheimer oder Katona für allgemeine Prinzipien, wie innere Zusammenhänge der relevanten Phänomene im Sinne eines **Einsichtslernens** bzw. eines "Aha-Erlebnisses" (Bühler, 1918) dem

²⁵⁸ Das "Ähnlichkeitskonzept" wird im Folgenden für Transfermodelle wie das der "Transferfläche nach Osgood" (1949), das empirisch widerlegt wurde, oder das "Transfermodell von Gage und Berliner" (1979) verwendet (vgl. Fortmüller, 1991). Gage und Berliner verweisen (neben der Ähnlichkeit) auf weitere Faktoren, die für den Transfer mit entscheidend sein können, wie das Verdeutlichen eines allgemeinen Prinzips, die variierende Bearbeitung von Anwendungsaufgaben sowie die Herausarbeitung der Anwendungsmöglichkeiten für das Prinzip (Gage et al., 1979).

Lernenden näher gebracht werden können²⁵⁹. Katona (1940) konnte zeigen, dass einsichtiges Lernen bei ähnlichen Aufgabenstellungen bessere Ergebnisse erzielt als das bloße mechanische Anwenden gelernter Regeln oder Kopieren vorgeführter Lösungen (weiter Transfer). Entscheidend sei ein Erkennen der für die Problemlösung wichtigen Elemente und Beziehungen bzw. Zusammenhänge und Sachverhalte; also auch um eine konstruktive Eigenleistung (vgl. Messner, 1978). Kritisch anzumerken ist, dass die Einsicht nur indirekt durch den Lernerfolg operationalisiert werden kann, was die wissenschaftliche Anwendbarkeit des Prinzips schmälert.

Das **Stimulus-Generalisations-Modell** stützt sich nach Haskell (2001) auf das Konditionsschema und geht davon aus, dass eine Reaktion auf einen einem konditionierten Stimulus ähnlichen Stimulus keine Verstärkung benötigt, was in den Worten Haskell's (ebd., S. 82) als "basic physiological learning theory" verstanden werden kann. In diesem Sinne stützt sich die Theorie der identischen Teile auf das Stimulus-Generalisations-Modell.

Grundlagentheoretisch und experimentell ausgerichtete Transferforschung befasst sich mit den beim Transfer ablaufenden mentalen Prozessen und Bedingungen (Informationsverarbeitungsmodelle), bei denen ein positiver Transfer am ehesten erwartet werden kann²⁶⁰:

In **schematheoretischen Ansätzen** (vgl. u.a. Modell des aktiven semantischen Netzes nach Rumelhart & Norman, 1981) wird davon ausgegangen, dass Wissen im Gedächtnis in Form mentaler Modelle oder Repräsentationen im Sinne von Schemata (Macaulay, 2000, S. 6) abgelegt wird. Dabei werden Informationen aus der Umwelt durch das Subjekt selektiert, als Input wahrgenommen, anschliessend mit vorhandenen Schemata verglichen und weiter verarbeitet. Dabei kann es zu einem Wissenszuwachs, einer kleineren Veränderung oder aber einer Umstrukturierung des ausgewählten Schemas kommen (vgl. Bendorf, 2002, S. 52).

Der Ansatz der **Produktionssysteme** lehnt an die in den 1970er Jahren gebräuchlichen Computerverfahren an und geht von den Komponenten Datenspeicher (deklaratives Gedächtnis),

²⁵⁹ In diesem Zusammenhang wird auch von "Transfer durch Transposition" gesprochen, im Sinne einer Übertragung, "wenn die Beziehungen zwischen Fakten, Prozessen und Prinzipien erkannt und verstanden werden" (Fatzer, 1980).

²⁶⁰ Mandl, Gruber und Renkl (1994, S. 234) modellieren den Transfer als vierstufigen Prozess mit den Komponenten "Konstruktion einer mentalen Repräsentation der betreffenden Probleme", "Auswahl geeigneter Ausgangsprobleme, von denen aus Transfer geschehen kann", "Durchführung eines Übergangsprozesses von Ausgangsproblemen zu Zielproblemen bezüglich verschiedener Komponenten der Probleme" und "Generieren von Lösungen durch die Übertragung".

Produktionsspeicher (prozedurales Gedächtnis) und Interpreter (Kontrollwissen) aus. Das bekannteste Produktionssystemmodell, die Adaptive Control of Thought-Theorie (ACT-Theorie) von Anderson (1983), wurde in Kapitel 4.2.1.3 behandelt²⁶¹. Mit Fortmüller (1991, S. 321) kann vermerkt werden, dass ein positiver Transfer in Bezug auf das **deklarative Wissen** dann erwartet werden kann, wenn Lerninhalte exakt und vollständig mental in der deklarativen Wissensstruktur repräsentiert, die in der Anwendungssituation vorliegenden Komponenten dieser Wissensstruktur zuweisbar sind und die Struktur des zu lösenden Problems jenem des deklarativen Wissens entspricht. Für den Transfer von **prozeduralem Wissen** gilt, dass die Bedingungen bekannt sein müssen, unter welchen dieses angewandt werden kann.

Damit Transfer stattfindet, sollte der Lernende nach kognitivistisch orientiertem Verständnis gerade bei komplexen Inhalten und Vorgängen eine Art **Abstraktion** des Gelernten vornehmen (Macaulay, 2000, S. 8), d.h. das Lernmaterial oder Verhaltensweisen aus dem Lernkontext isolieren (Dekontextualisierung) und eine generalisierende **Repräsentation** davon - also ein **metakognitives Modell** - im Gedächtnis ablegen²⁶². Damit soll besser gewährleistet werden, dass das Gelernte von einem Kontext auf einen anderen übertragen werden kann. Gerade in Bezug auf das Verhalten - und je nach Zeitpunkt der Durchführung - kann dies im Sinne des Handlungskonzeptes nach Schön (1983) als "Reflexion in der Handlung" bzw. "Reflexion über die Handlung" verstanden werden. Damit wurde jedoch nur ein Teil - jener der Überwachung - angesprochen. Für den Lernenden gilt aber, dass er zudem über das zu transferierende spezifische Wissen oder die zu transferierende Verhaltensweise verfügen und sich Wissen über allgemeine Prinzipien - wie die Techniken zur Auswahl geeigneter Situationen - sowie deren Einsatz aneignen muss. Damit vereint die Metakognition Aspekte der Theorie der identischen Teile (spezifische Verhaltensweisen) und des Prinzipientransfers. Perkins & Salomon (1989) beschreiben in ihrer Transfertheorie interne Abläufe, die Transfer erleichtern und vorbereiten, da Ergebnisse der Lerntheorien und die Praxis gezeigt haben, dass sehr häufig "naher" Transfer oder gar kein Transfer stattfindet. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass zwischen "Transferkonditionen" wie z.B. die Verwendung von "Abstraktion" und

²⁶¹ Nach Ansicht der Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (CTGV) ist das konditionierte Wissen des Anchored Instruction-Ansatzes aus produktionssystemtheoretischer Sicht die (bereichsspezifische) Prozeduralisierung von Wissen (vgl. dazu ausführlich Bendorf, 2002, S. 135).

²⁶² Macaulay (2000, S. 10) weist darauf hin, dass diese mentale Repräsentation auch als "conceptual knowledge (sometimes referred to as propositional or declarative knowledge)" benannt werden kann.

"Analogien" aber auch die "aktive Selbstbeobachtung" (Perkins & Salomon, 1992, S. 5) und "Transfermechanismen" wie z.B. die "Abstrahierung" oder das "mentale Durchlaufen" einer möglichen Handlung (ebd., S. 6) zu unterscheiden ist. Aus diesem Grund definieren sie zwei Arten von Transfer (ebd., S. 2; S. 7):

Der "reflexive" oder "*low road-transfer*", bei dem durch wiederkehrendes **Üben** eine **Automatisierung** von gelerntem Verhalten in spezifischen Kontexten dazu führt, dass dieses - je nach Übungssetting - mehr oder weniger einfach auf einen neuen Kontext übertragen werden kann ("hugging"²⁶³).

Der "high road-transfer", bei dem die Wissensinhalte von der Situation abstrahiert, grundlegende Prinzipien entworfen und abgespeichert und so für eine Vielfalt von Anwendungssituationen aufbereitet werden ("bridging").

Die Autoren geben zudem zu bedenken, dass in gewissen Situationen die beiden Routen gleichzeitig vorliegen können.

Einen anderen Schwerpunkt legen Vertreter der **situierten Kognition**, die Wissen als **Relation zwischen Person und Situation** (z.B. Greeno, 1989) verstehen. Radikale Vertreter dieser Position (Lave et al., 1991²⁶⁴) gehen davon aus, dass kein in einem Kontext erworbenes Wissen in einem anderen Kontext wieder angewandt werden kann (Ablehnung des Begriffes Transfer), während gemässigtere Vertreter (Greeno, 1998) die Auffassung vertreten, dass Transfer dann eintritt, "wenn eine Aktivität, die in einer Situation gelernt wurde, auch erfolgreich in einer anderen Situation angewendet werden kann, oder wenn die Aktivität erfolgreich transferiert werden kann" (Renkl, 1996, S. 85). Teilweise als Gegenströmung zum Kognitivismus, teilweise als Kombination kognitionstheoretischer und konstruktivistischer Ansätze, entwickelte sich das **situierte Lernen** (Mandl, Kopp & Dvorak, 2004, S. 9; Bendorf, 2002, 127)²⁶⁵, dessen Augenmerk auf die Wechselbeziehung zwischen personinternen Faktoren und

²⁶³ To hug kann neben der üblichen Übersetzung von "umarmen, umklammern" auch "sich dicht an etw. halten", "dicht an etw. entlangfahren" bedeuten. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass Transfer mit zwei Instruktionsstrategien gefördert werden kann: 1. "Hugging" im Sinne von konkreter Anwendung und Übung 2. "Bridging" im Sinne eines Brückenschlags zu möglichen Verbindungen, Abstraktionen und zur Herstellung von metakognitiven Modellen (Perkins et al., S. 7).

²⁶⁴ Lave und andere gehen davon aus, dass Lernprozesse als dialektischer Prozess zu verstehen sind, die eingebettet in eine "Community of practice" (Mandl, Gruber & Renkl, 2002, S. 140) stattfinden.

²⁶⁵ Bendorf (2002, S. 127) gibt zu bedenken, dass sich eine klare Trennung zwischen situierter Kognition und situiertem Lernen in der Literatur kaum finden lässt.

personexternen, **situativen Komponenten** gerichtet ist und dessen zentrale Forderung darin besteht, Lern- und Anwendungssituation möglichst ähnlich zu gestalten (Mandl, Gruber und Renkl, 2002, S. 141), womit sich die Transferproblematik entschärfen dürfte²⁶⁶. Die verschiedenen Ansätze des situierten Lernens, die sich kaum durch grosse Einheitlichkeit auszeichnen (Mandl et al., 2002, S. 140), unterscheiden sich manchmal erheblich in der Betrachtung des Lerntransfers und können nicht als Transfertheorie im eigentlichen Sinne bezeichnet werden.

Unterschiedliche **Instruktionsansätze** wie der Anchored Instruction-Ansatz und der Cognitive Apprenticeship-Ansatz (vgl. Kapitel 4.2.1.4) erachten die Situiertheit des Lernens als zentrales Element, wobei jedoch bei zweiterem eine Trennung zwischen Wissenserwerb und Wissensanwendung schwierig erscheint. Darüber hinaus haben Vertreter beider Ansätze erkannt, dass für eine Transfersicherung die Dekontextualisierung von Wissen notwendig ist (Collins et al., 1989, S. 459; CTGV, 1993). Bei beiden Ansätzen wird das situierte Lernen in einer realitätsnahen Problemstellung Wissensanwendung und -nutzung hervorgehoben. Die anschliessende Dekontextualisierung wird durch verschiedene Methoden wie Artikulation, Üben in anderen Kontexten, Reflexion oder Exploration unterstützt. Während aber beim Cognitive Apprenticeship-Ansatz der Experte eingangs modellhaft die Lösung präsentiert, wird beim Anchored Instruction-Ansatz die Expertenlösung erst am Schluss des Lern- und Explorationsprozesses bekannt gegeben.

5.3.1.1 Didaktische "Extrakte"

Aus didaktischer Sicht können, abgestützt auf eine langandauernde Transferforschung, verschiedene Hinweise extrahiert werden, die einen positiven Transfer von Wissen, Denkmodellen und Verhaltenskonzepten begünstigen helfen. Aus der Vielfalt wird eine nicht repräsentative Auswahl dargestellt, wobei Beispiele für möglichst unterschiedliche Modelle zusammengetragen wurden (vgl. Tabelle 24).

²⁶⁶ Kritisiert wird folgerichtig die Lernform des Frontalunterrichts, bei der Lehrende vermitteln und Lernende aufnehmen, ohne dass das meist abstrakte Wissen in einen konkreten Anwendungskontext gesetzt wird. Der Ansicht, dass Wissen und Handeln ausschliesslich an konkrete Situationen gebunden sei, widersprechen Vertreter des Kognitivismus vehement. Reinmann-Rothmeier & Mandl (1999) und andere vertreten zudem die Ansicht, dass Wissenskonstruktionen bei Lernenden durch instruktionale Massnahmen initiiert und gestützt werden können (vgl. Kapitel 4.2.1.5).

Tabelle 24: Auswahl didaktischer Hinweise zum Thema Transfer

Hinweis	Direkt ange-sprochene Transferart	Theorie Modell Stichwort	Ausrichtung
Die Anwendung allgemeiner lernpsychologischer Prinzipien wie Ähnlichkeit von Trainings- und Anwendungssituation, Prinzipienanwendung und Stimulus-Variabilität fördern einen positiven Transfer (Rank & Wakenhut, 1998, S. 22). Einsichtiges Lernen und Verstehen beeinflussen dabei vor allem den weiten Transfer (Judd, 1908; Overing & Travers, 1973).	Naher Transfer Weiter Transfer	Theorie der identischen Teile Anwendung von Prinzipien	Behaviorismus Gestaltpsychologie
Wird die Generalisierung von Prinzipien und Regeln fokussiert, sollte ein problemorientierter Einstieg erfolgen, eine Abstimmung der Darstellung allfällig zu lernender Regeln mit den Eingangsvoraussetzungen sowie eine visuelle Darstellung der Zusammenhänge (Fortmüller, 1991, S. 80) vorliegen. So haben Untersuchungen von Katona (1940) und Overing & Travers (1973) bestätigt, dass Vermittlungs- und Darstellungsart einen wichtigen Einfluss auf das Verstehen und Anwenden von Prinzipien ausüben.	Weiter Transfer	Anwendung von Prinzipien	Kognitionspsychologie
Naher Transfer wird vor allem mit Üben, also eigenem Tun, wiederholter Anwendung in verschiedenen Situationen und einer Automatisierung von Handlungsabläufen gefördert (Perkins & Salomon, 1992, S. 7).	Low-road-transfer		(Neo-) Behaviorismus
Weiter Transfer wird durch den bewussten Aufbau von Abstraktionen, der Suche nach möglichen Verbindungen und Metakognition auf Seiten des Lernenden gefördert (Perkins & Salomon, 1992, S. 7 Stichwort "bridging").	High-road-transfer	Meta-kognition	Kognitivismus
Es ist wichtig, dass der Lernende beim Erlernen des Stoffes auch erfährt, wann und wie (konditionaler Transfer) er diesen anwenden kann (Haseloff & Jorswieck, 1970, S. 163).	Konditionaler Transfer		Konstruktivismus
Die zu vermittelnden Inhalte sollten praxisorientiert und im subjektiven Empfinden des Lernenden für seine Arbeit relevant sein (Rank & Wakenhut, 1998, S. 23).			Konstruktivismus
Da nach Macaulay (2000, S. 6) nicht nur die Anwendung kognitiver Strategien das Ergebnis beeinflussen, sollte auf ein angenehmes Lernklima, subjektive Lernpräferenzen, die Verknüpfung von vorhandenem und neuem Wissen sowie Erfahrungen und ausreichend Zeit für Reflexionen geachtet werden.		Ganzheitliche Ausrichtung	Konstruktivismus
Die Fähigkeit eines Lernenden, sich selbst beim Lernen zuzusehen und seinen eigenen Lernprozess zu reflektieren, scheint nach Macaulay (2000, S. 7) von zentraler Bedeutung zu sein. Dabei ist gerade die Verbindung zwischen externer Erfahrung und interner Reflexion derselben für den Lern- und Transferprozess eine ausserordentlich wichtige (Kolb, 1984, 52).		Erfahrungslernen Selbstreflexionsfähigkeit	Konstruktivismus
Wird Lernen nach dem Anchored Instruction-Ansatz durchgeführt und in einen spezifischen Kontext ausgelegt, der wenig variiert wird, dann ist dieses erworbene Wissen stark kontextualisiert und ein Transfer auf andere Kontexte kaum realisierbar (Bendorf, 2002, S. 133). Aus diesem Grund werden eine flexiblere Wissensrepräsentation beispielsweise durch "What if-Denken" durch das CTGV (1993, S. 60) vorgeschlagen, ebenso wie das Durcharbeiten analoger (weiterführender) Probleme, um die Anwendung einzüben und den Kontext zu erweitern, propagiert.	Konditionaler Transfer	Problemlösung	Konstruktivismus

5.3.2 Kernelemente eines Transfermodells

Scharpf (1999, S.13) definiert als wichtigste Elemente eines Transferprozesses den Lernenden, die "Trainingsmassnahme mit ihren methodischen und didaktischen Prinzipien" und die "organisationale Umwelt des Lerner" (ebd., S. 13). Ähnlich argumentiert Fatzer (1980), der als ein zentrales Element die **aktiv handelnde Person des Lernenden** sieht, während Baldwin & Ford (1988, S. 65) sie unter Trainingsinput-Faktoren²⁶⁷ subsumiert und als Teilnehmermerkmal bezeichnet. Auf der situationalen Ebene unterscheidet Fatzer (ebd., S. 245) zwischen einer **Lernaufgabe** oder Problemstellung (Situation 1), die im Lernfeld (Training) liegt und einer im Funktionsfeld (Alltag) anzusiedelnden **Anwendungssituation** (Situation 2). Zwischengeschaltet befindet sich der "**Prozess des Transfers**" (ebd., S. 245), der von Situation 1 zu Situation 2 führt. Im Weiteren führt Fatzer als viertes Element jenes der "**Hindernisse**" ein, die einen Personen- und/oder Kontextbezug aufweisen können. Während Fatzer damit zwischen **personaler, situationaler und prozessualer Ebene** unterscheidet und den **Hindernissen** (Bedingungsfaktoren für fehlenden Transfer) einen speziellen Platz einräumt, orientieren sich Baldwin & Ford (1988) einerseits an wirtschaftlich geprägten Begriffen wie Trainingsinput- und Trainingsoutput-Faktoren, heben aber - wenn auch in neutraler Ausrichtung - ebenso wie Fatzer die Bedingungsfaktoren hervor. Was Fatzer (1980) in seinem Transfermodell konkret darstellt, greifen Marini & Genereux (1995, S.2) auf, indem sie von einer Lern- und einer Transferaufgabe ausgehen und zwischen Lern- und Transferkontext unterscheiden. Somit werden in dieser Vorstellung Rahmenbedingungen, die die situationale Ebene im weitesten Sinne betreffen, je nach Aufgabentyp aufgeteilt und spezifisch mitberücksichtigt (vgl. Tabelle 25). Zusammengefasst stehen zur Beschreibung des Transferprozesses innerhalb eines Modells fünf mögliche Elemente zur Verfügung: die Person des **Lernenden**, die sich durch spezifische Persönlichkeitsmerkmale, Erfahrungen, Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten auszeichnet; die **Lernaufgabe**, die in einem spezifischen **Lernkontext** anzusiedeln ist und die **Transferaufgabe**, zu der analog zur Lernaufgabe ein bestimmter **Transferkontext** zuzuordnen ist.

²⁶⁷ Zu den Trainingsinput-Faktoren zählen Baldwin & Ford (1988, S. 65) die Teilnehmermerkmale, die einen Einfluss auf den Trainingsoutput und die Transferbedingungen ausüben, das Trainingsdesign, das Lernen und Behalten beeinflusst, sowie die Arbeitsumgebung, die sowohl mit dem Lernen und Behalten als auch mit der Generalisierung und Aufrechterhaltung eng verbunden ist.

Tabelle 25: Kernelemente eines Transfermodells

Autor/en	Fatzer (1980)	Baldwin et al. (1988)	Marini et al. (1995)	Scharpf (1999)
Kernelemente des Transfers	Lernender Situation Prozess Hindernisse	Traininginput-Fakt. Trainingoutput-Fakt. Transferbedingungen	Lernender Lernaufgabe Lernkontext Transferaufgabe Transferkontext	Lernender Trainingsmassnahme Umwelt des Lernenden

5.3.2.1 Spezifika bezüglich möglicher Elemente in der Weiterbildung

Im Folgenden wird spezifischer auf die **Weiterbildung**, insbesondere die betriebliche Weiterbildung, eingegangen (vgl. Kapitel 2.2.5). Das Unternehmen bietet dem Mitarbeitenden idealerweise Arbeitsbedingungen, die ihn unterstützen, seine Aufgaben möglichst erfolgreich zu erledigen. Der Mitarbeitende ist Teil des Unternehmens und somit ein mitbestimmendes Element desselben (vgl. Argyris & Schön, 1999). Das Unternehmen wiederum beeinflusst das Trainingsangebot und den Trainingsprozess. Beispielsweise beschliesst das Management eine strategieorientierte Weiterbildung (z.B. Schulung für eine neu eingeführte IT-Lösung) und stellt dafür ein adäquates Angebot zusammen. Die Teilnahme an den Weiterbildungsmassnahmen kann für alle Mitarbeitenden (oder Teile davon) als obligatorisch erklärt werden. Trainingsprozesse werden wiederum durch die Organisationsstruktur, wie z.B. eine eigene Weiterbildungsabteilung, betriebliche Weiterbildner, Einbettung von Personalentwicklungsinstrumenten oder Vorgesetzteneinbindung mit beeinflusst.

Lemke (1995, S. 12) geht deshalb bei einem möglichen Transfermodell neben den oben aufgeführten Hauptfaktoren Trainingsprozess und Mitarbeitender (Lernender) von einem dritten Faktor, der **Organisation**, aus. Alle drei Faktoren beeinflussen einander und bilden ein Dreieck. Dubs (1990, S. 155) stellt explizit das **Ausbildungskonzept der Organisation**, das sich im Idealfall aus Ausbildungspolitik, Ausbildungskonzept und Jahresplan zusammensetzt, in den Mittelpunkt seiner Betrachtung (vgl. detailliert in Kapitel 5.3.3.2).

Wird zudem die **personale Ebene** in der betrieblichen Weiterbildung differenzierter betrachtet, so fällt auf, dass verschiedene Personen in den Transferprozess involviert sein können. Auf drei davon soll im Folgenden näher eingegangen werden: der **Vorgesetzte**, der **Weiterbildner** und der **Auftraggebende**.

Bevor ein Teilnehmender eine Weiterbildungsmassnahme besucht, findet in der Regel ein Vorgesetzten-Mitarbeiter-Gespräch statt, in dem allfällige Bedürfnisse festgestellt werden und

dann geklärt wird, ob diese durch on-the-job- oder off-the-job-Massnahmen abgedeckt werden können. Kommt eine betriebliche Weiterbildungsmassnahme in Frage, so werden vorhandene Angebote geprüft und anschliessend entschieden, ob der Mitarbeitende an einer bestimmten Weiterbildungsmassnahme teilnehmen kann²⁶⁸. Neben der Person des Lernenden kommt somit auch dem Vorgesetzten eine wichtige Rolle innerhalb des Weiterbildungsprozesses des Mitarbeitenden zu. Bezogen auf das Unternehmen, seine Organisationseinheit und seinen Mitarbeitenden stellt er Bedürfnisse fest, analysiert, wie diese eventuell gedeckt werden können, leitet notwendige Massnahmen ein, "spricht das Budget" und überwacht den weiteren Verlauf. Der Vorgesetzte ist damit Analyst, Berater, Ansprechperson, Coach, (Kosten- und) Verantwortungsträger und Auftraggeber in einer Person²⁶⁹.

Wird das Angebot einer Weiterbildungsmassnahme in Anspruch genommen, das durch einen **Weiterbildner** durchgeführt wird, so rücken betriebliche und/oder externe Weiterbildner ins Blickfeld des Betrachters. Einerseits gilt es die Person für sich, ihre Rolle und Aufgaben im Transferprozess zu beachten, andererseits sind Interaktionsebenen zu berücksichtigen, die sich zwischen Lernenden und Weiterbildnern, eventuell zwischen Vorgesetztem, Lernendem und Weiterbildner sowie zwischen Weiterbildner und Unternehmen abzeichnen. Gerade Letzteres beschreibt in dem Sinne ein Dienstleistungs- und/oder Auftragsverhältnis, dass der Weiterbildner ein Angebot für einen Auftraggeber - im oberen Beispiel das Management - konzipiert, plant, durchführt, evaluiert und schliesslich eine Schlussbetrachtung anfertigt²⁷⁰.

Damit können zusammengefasst für den Transferprozess in der betrieblichen Weiterbildung folgende Kernelemente genannt werden:

Rahmenbedingungen,

- die die **Organisation** betreffen wie "Visionen der Geschäftsleitung, Unternehmenspolitik, Bereitschaft zum Verändern" etc. (Dubs, 1990, S. 156)

²⁶⁸ Dabei stehen Fragen wie Kosten, Teilnahmebedingungen, Dauer der Massnahme, Terminabstimmungen etc. im Vordergrund.

²⁶⁹ Bei einer vom Unternehmen verordneten Weiterbildung tritt der Vorgesetzte in den Hintergrund und übernimmt eine organisierend-koordinierende Funktion (im Sinne einer Abstimmung, wann welches Mitglied seiner Organisationseinheit die obligatorische Schulung absolviert), während der unternehmerische Kontext einen bestimmenden Einfluss ausübt.

²⁷⁰ Zweifellos finden sich vor allem in grösseren Unternehmen auch Aufträge, bei denen der Auftraggeber nicht personifiziert ist, sondern mehr von einem "Grundauftrag" ausgegangen wird.

- die für den **Lernenden** gelten, wie Motivation, Vorwissen, Kenntnisse, Arbeitszufriedenheit, Einstellungen zum Lernen und zur Organisation etc.
- des **Weiterbildungsprozesses** wie Methodeneinsatz, Schulungsräume, Kontinuität der angebotenen Weiterbildungsprodukte etc.

Die **situationale Ebene** umfasst die Arbeitssituation 1 sowie die Arbeits- und Anwendungssituation 2 des Lernenden.

Auf der **personalen Ebene** sind zu unterscheiden (vgl. Kapitel 5.2.7):

- der Lernende selbst,
- sein Vorgesetzter inkl. seine Einstellung zur Weiterbildung sowie sein Verhalten (eventuell zusätzlich eigenen Mitarbeitende in einem Team)
- andere Lernende in der Weiterbildungsmassnahme und
- der Weiterbildner.

Auf der **Prozessebene** sind es die organisatorischen Abläufe, Ressourcen etc., die einen Weiterbildungszyklus allgemein sowie die Weiterbildungsmassnahme im Speziellen begleiten.

5.3.3 Transfermodelle der betrieblichen Weiterbildung

Da der Ansatz von Kirkpatrick (1959, 1987) hie und da in nachfolgenden Modellen erscheint, werden im Folgenden kurz seine Evaluationsstufen vorgestellt und bekannte Kritikpunkte sowie Änderungen bzw. Erweiterungen erwähnt. Anschliessend werden einige ausgewählte Modelle vorgestellt, die vor allem die Organisationsumgebung fokussieren (Dubs, 1990, 1994), die Trainingseffektivität in den Mittelpunkt ihres Modells stellen (Tannenbaum et al., 1991), aufbauend auf dem gängigen Transfermodell von Baldwin & Ford (1988) modellhaft die Transfersicherung beschreiben (Rank & Wakenhut, 1998) oder eine Verknüpfung zwischen pädagogischer, betrieblicher und unternehmensentwickelnder Sicht versuchen (Piezzi, 2002).

5.3.3.1 Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick

Kirkpatrick's Vorschlag (1959, 1987) geht von einem vierstufigen Modell aus, bei dem jede nächst höhere Stufe auf der unteren aufbaut. Es handelt sich somit um eine hierarchische Struktur:

Auf der **Reaktionsstufe** (1. Stufe) wird die Zufriedenheit der Mitarbeitenden mit der Durchführungsweise der Massnahme erhoben. Dabei wird ein Kausalzusammenhang zwi-

schen der Zufriedenheit bzw. dem Lernklima und dem erwarteten Lernerfolg (positiver Transfer) postuliert. Den Trainingserfolg allein auf die Reaktionsmessungen abzustützen, ist aber fragwürdig, da die so gewonnenen Daten unmittelbar nach Abschluss eines Trainings erhoben werden und stark von der Stimmung im Training geprägt sind. Was zeitlich später geschieht, wird auf der ersten Stufe nicht erfasst.

Auf der **Lernstufe** (2. Stufe) steht die Messung der vermittelten Lerninhalte im Mittelpunkt, denn Spass haben am Training reicht für die Legitimierung eines meist teuren off-the-job-Programms nicht aus und auch ein ernsthaftes Interesse reicht nicht aus, wenn keine Umsetzung stattfindet.

Auf der **Verhaltensstufe** (3. Stufe) erfolgt die Messung der Verhaltensänderung, die optimalerweise zu einer Steigerung der Arbeitsleistung führt. Kirkpatrick (1987, S. 312f.) weist auf fünf Bedingungen hin, die erfüllt sein müssen, damit das Training im Funktionsfeld Verhaltensänderungen bewirkt. Es sind dies der Wunsch nach Veränderung; das Wissen darüber, was und wie verändert werden soll; das richtige Arbeitsklima; die Unterstützung durch Vorgesetzte und Mitarbeiter und die Belohnung für ein verändertes Verhalten. Besonders schwierig ist es, auf dieser Evaluationsstufe zu "objektiven Daten" zu gelangen, da das adäquate Erfassen der Verhaltensänderungen im Alltag schwierig ist.

Auf der **Ergebnisstufe** (4. Stufe) ist der ökonomische Nutzen der Massnahme zu bewerten und den Kosten der Massnahme gegenüber zu stellen. Relativ einfach ist es, die Kostenseite zu beziffern; schwieriger wird es bei der Erfassung der Nutzenseite. Idealerweise sind die Ziele des Trainings mit jenen des Unternehmens verbunden, so dass Verhaltensänderungen sich aufgrund des Absolvierens des Trainings in den Unternehmensergebnissen niederschlagen. Wie schon auf der Verhaltensstufe sind auch hier Kausalitätsprobleme feststellbar, da es häufig nicht möglich ist, einen direkten Zusammenhang zwischen dem Training und dessen Auswirkungen auf das Unternehmen aufzuzeigen.

Kirkpatrick's Modell, das nach Ullrich (1995) in den USA in der Transferforschung schon seit längerem etabliert ist, besticht durch seine Einfachheit, wird deswegen oft zitiert und gerne verwendet. Kritisiert wird der Anspruch, jede nachfolgende Stufe sei informativer als die vorhergehende, sowie die Annahme, dass jede nachfolgende Stufe kausal durch die vorhergehende beeinflusst sei²⁷¹.

²⁷¹ Alliger und Janak (1989) konnten in einem Literaturüberblick (1959-1989) zeigen, dass zwischen den letzten drei Stufen Lernen, Verhalten und Ergebnisse nur relativ geringe positive Korrelationen bestehen. Bekannt und praktisch nachvollziehbar ist zudem, dass eine Massnahme zwar unterhaltsam sein kann (und deshalb auf der Reaktionsstufe positive Beurteilungen vorliegen können), aber nicht per se einen Lerneffekt zur Folge haben

Alliger et al. (1997) bezeichnen Kirkpatrick's **Verhaltensstufe** als **Transfer** (vgl. Tabelle 26), wobei in einem später noch vorzustellenden Modell zur Trainingseffektivität nach Tannenbaum et al. (1991) der Begriff "Arbeitsleistung" verwendet wird. In Anbetracht der - auch betriebswirtschaftlich geprägten - Diskussionen über eine Programmevaluation erweiterte Philipps (1996) das Modell von Kirkpatrick um die 5. Stufe "**Return on investment**".

Tabelle 26: Kirkpatrick's Modell (1987) und Trainingskriterien von Alliger et al. (1997)

Kirkpatrick (1987)	Alliger et al. (1997)
Reaktion: - Affektive Reaktion	Reaktion ²⁷² : - Zufriedenheit (affektive Reaktion) - Erwarteter Nützlichkeitswert
Lernen:	Lernen: - Sofort nach dem Training erfasstes Wissen - Zu einem späteren Zeitpunkt erfasstes Wissen ²⁷³ - Gezeigte Verhalten und Kenntnisse ²⁷⁴
Verhalten	Transfer
Ergebnisse	Ergebnisse ²⁷⁵

5.3.3.2 Ganzheitliches Modell der betrieblichen Ausbildung von Dubs (1990, 1994)

Dubs (1990, 1994) formuliert mit Blick auf die Management-Ausbildung ein "ganzheitliches Modell" (1994, S. 19), das die **betriebliche Ausbildung** und den **pädagogischen** Aspekt des Transferproblems beschreibt und Möglichkeiten der Transferverbesserung im **Unternehmen** aufzeigt (vgl. Abbildung 18):

muss, womit die hierarchische Abfolge in Frage gestellt sein dürfte. Als Grundlage für die umfassenden Meta-Analysen unterscheiden Alliger, Tannenbaum, Bennet, Traver & Shotland (1997) die Trainingskriterien bezüglich Lernen in drei Subkategorien.

²⁷² Warr & Bunce (1995) schlagen eine Dreiteilung der Reaktion vor, die neben den zwei genannten Subkriterien zusätzlich die Trainingsschwierigkeiten erfasst.

²⁷³ Dieses Subkriterium wurde für die Metaanalyse gebildet, da das Lernen teilweise zu einem späteren Zeitpunkt in Studien erfasst wurde.

²⁷⁴ Alliger et al. (1997, S. 346) weisen darauf hin, dass gelerntes Verhalten ebenfalls unter "Lernen" fällt, wenn es noch im Lernfeld gezeigt wird. Im Gegensatz dazu definieren die Autoren gelerntes Verhalten, das im Funktionsfeld angewandt wird, als Transfer.

²⁷⁵ Da bei der erwähnten Meta-Analyse nur gerade bei drei Studien Aussagen über die Ergebnisse vorlagen, verzichteten Alliger et al. auf eine Differenzierung der 4. Evaluationsstufe.

Im Mittelpunkt seines Modells steht das **Ausbildungskonzept** des Unternehmens, das für einen Zeitraum von fünf bis acht Jahren ausgelegt sein sollte (1994, S. 21²⁷⁶) und idealerweise Ausbildungspolitik, Ausbildungskonzeption und Ausbildungsplan (Jahresplan) vereint. Dabei stehen Themen wie Systematik und Kontinuität von Ausbildung, Theorie-Praxis-Bezug, Methodenrepertoire sowie ein einheitlicher Bezugsrahmen im Vordergrund.

In enger Verbindung zum Ausbildungskonzept steht das **Umfeld des Unternehmens** mit seiner Vision, Unternehmenspolitik und -image, der Bereitschaft zur Veränderung sowie das allfällige Vorliegen einer Fehlerkultur und die Einstellung der Vorgesetzten. Vor allem die Wichtigkeit der beiden letztgenannten Faktoren werden von Dubs (1990, S. 157; 1994, S. 23) unterstrichen, denn das Vorhandensein von Veränderungsbereitschaft wird für den Ausbildungserfolg als zwingend erachtet und dem Vorgesetzten wird die Rolle zugesprochen, Ausbildungsbedürfnisse seiner Mitarbeitenden der Ausbildungsabteilung zu melden, diese zur Teilnahme an einer Weiterbildung zu ermutigen und den Transfer am Arbeitsplatz aktiv zu unterstützen (vgl. Kapitel 5.2.7). Auch gilt es den Mitarbeitenden den Zweck einer Ausbildung aufzuzeigen, denn so können sie den Nutzen dafür in ihrer täglichen Arbeit erkennen, was sich wiederum motivationsfördernd auf die Ausbildung auswirkt (ebd., 1994, S. 23). Auch der Unternehmenserfolg und das Image scheinen einen positiven Effekt auf die betriebliche Ausbildung auszuüben.

Die **Charakteristika der auszubildenden Mitarbeitenden** stellen, neben dem **Umfeld** des Unternehmens und dem **Ausbildungskonzept**, den dritten wichtigen Faktor des Modells dar. Bei den Mitarbeitermerkmalen geht der Autor im Speziellen auf die Bedürfnisse und Ängste ein (ebd., S. 24), die von vorgesetzten Personen, Weiterbildnern und im Lern- und Transferprozess involvierten Personen gebührend berücksichtigt werden sollten. Ebenso werden Motivation, Wissen und Können, eigene Lernfähigkeit sowie Einstellungen und Erwartungen der Mitarbeitenden hervorgehoben (vgl. Abbildung 18).

²⁷⁶ Von einer effektiven betrieblichen Ausbildung wird dann gesprochen, wenn sie kontinuierlich und systematisch erfolgt, auf die Unternehmenspolitik abgestimmt ist, gängige Instrumente und unternehmenseigene Bedürfnisse, methodenvielfältig vermittelt werden und vorgängig geklärt wurde, was am Arbeitsplatz gelernt werden kann und was durch eine Schulung vermittelt werden soll (Dubs, 1994, S. 23). So sollte nach Dubs in der Managementausbildung vermehrt auf ergänzende Ausbildungsformen zurückgegriffen werden, wie beispielsweise das Mentorkonzept, bei dem eine vorgesetzte Person als Berater, Förderer und Identifikationsfigur einen Protegé in seiner beruflichen Entwicklung unterstützt (ebd., S. 29).

Anvisiert werden in der Unternehmung **Transfermassnahmen** und Lernprozesse, die beispielsweise aufgrund eines lateralen Transfers, also einer Übertragung der innerhalb einer betrieblichen Ausbildung angeeigneten Lerninhalte ins Arbeitsfeld, durch unterschiedliche Massnahmen gefördert werden können (vgl. ausführlich bei Dubs, 1990, S. 160 sowie ähnlich in Tabelle 23). Eine herausragende Stellung nimmt dabei einerseits das generelle Verhalten des Vorgesetzten ein, der das Transfergeschehen damit stark positiv beeinflussen kann (Dubs, 1994, S. 25). Andererseits fördert eine bewusste, gut geplante und durchgeführte Transfersicherung den Erfolg.

In der Ausgabe von 1994 integriert Dubs das **organisatorische Lernen** ins Modell und unterstreicht damit die Wichtigkeit **kollektiven Lernens**, das durch Konstruktion neuen Wissens und dessen sofortigen Anwendung das Unternehmen in einem "Doppelschleifen-Lernen" (Argyris & Schön, 1999, S. 35ff.) vorwärts bringt, zu einer "Verbesserung der täglichen Arbeit" und einer positiven Veränderung im Unternehmen führt (Dubs, 1994, S. 20).

Das Modell identifiziert unterschiedliche Faktoren, Verbindungen und Wechselwirkungen (vgl. Pfeile in Abbildung 18), die den Transfer beeinflussen, so z.B. die unmittelbaren Arbeitsbedingungen, das Vorgesetztenverhalten oder die Ausbildungspolitik des Unternehmens. Damit wird gleichzeitig ersichtlich, wie wichtig eine geplante und durchgeführte Transfersicherung innerhalb des gesamten Ausbildungsgeschehens ist. Doch die aufgeführten Faktoren sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und richten sich eher auf "makrodidaktische Elemente der Ausbildung" aus, was ein Zusammenspiel erschwert und den Transferprozess etwas ausser Acht lässt (Piezzi, 2002, 19). Ferner wird durch die grafische Darstellung des Modells der Eindruck erweckt, dass aus Transfermassnahmen und Lernprozessen in der Unternehmung immer eine Verbesserung bei der täglichen Arbeit resultiert, was jedoch eher fraglich ist. Zusammengefasst liegt das Hauptaugenmerk des Modells auf der Ausbildungskonzeption und dem betrieblichen Umfeld der Ausbildung und kann damit als wichtige Ergänzung zu nachfolgend vorzustellenden Modellen erachtet werden.

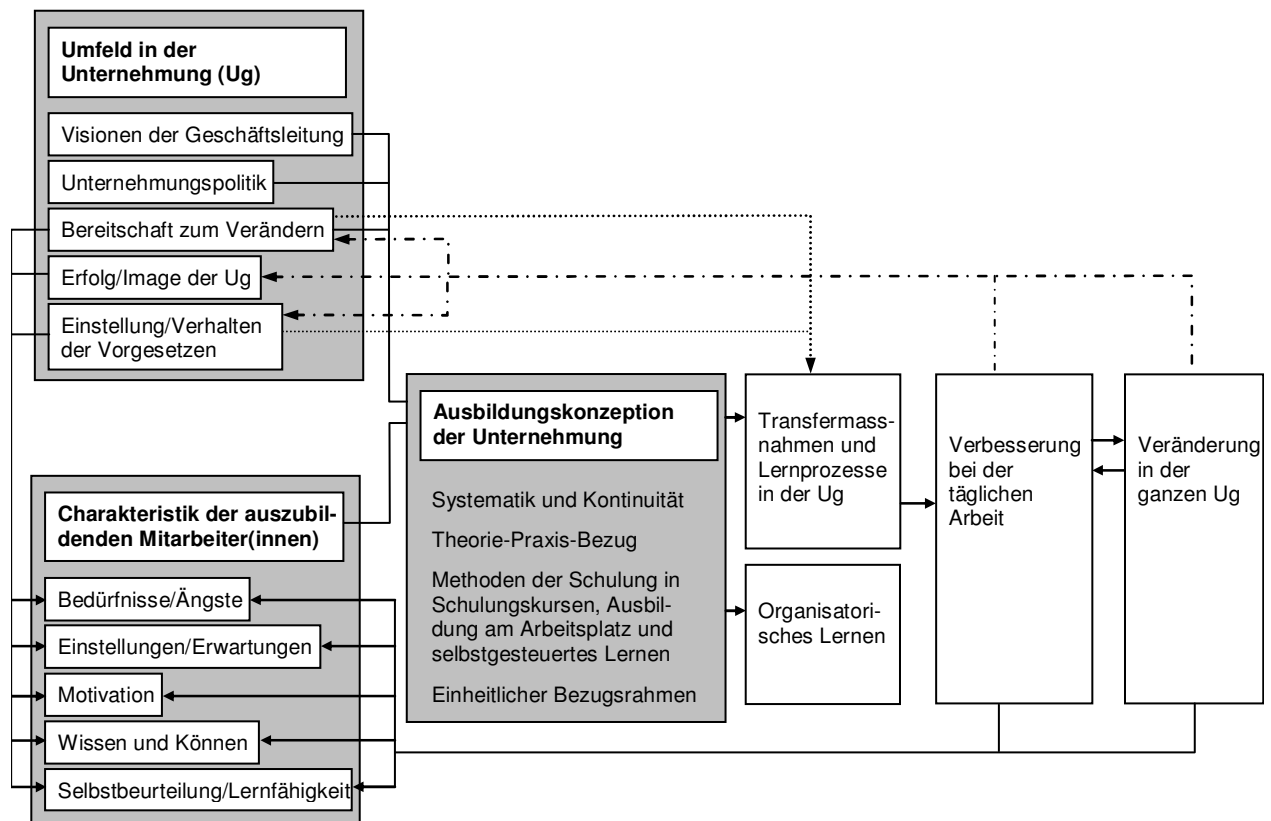


Abbildung 18: Betriebliche Ausbildung i.A.a. Dubs (1994 S. 20)

5.3.3.3 Modell zur Trainingseffektivität nach Tannenbaum et al. (1991)

Ein allgemeines **Modell zur Trainingseffektivität** entwickelten Tannenbaum, Mathieu, Salas & Cannon-Bowers (1991). Es integriert die von Kirkpatrick postulierten Evaluationsstufen **Lernen**, **Verhalten** und **Ergebnisse**, wobei die **Verhaltensebene** aufgeteilt wird in **Trainingsleistung** im Sinne eines Lernerfolgs und **Arbeitsleistung**²⁷⁷ als effektive Anwendung des Gelernten im Arbeitsumfeld.

Analog zum Weiterbildungsprozess (vgl. Kapitel 2.2.5.3) startet das Modell (vgl. Abbildung 19) mit der **Trainingsbedarfsanalyse**, die von Teilnehmermerkmalen und Organisationsmerkmalen beeinflusst wird und sich auf das Training, d.h. auf Konzeption, Inhalt, Trainerauswahl und auf die Anwendung spezifischer Lernprinzipien, auswirkt. **Erwartungen und Wünsche** des Teilnehmenden werden einerseits durch ihn selbst und andererseits durch Organisations- und Situationsmerkmale wie Organisationskultur oder Arbeitsplatzanforderungen beeinflusst. Die **Trainingsmotivation** hängt eng mit dem Training zusammen und wirkt sich nach erfolgtem Training auf das Lernen und auf die Trainingsmotivation aus. Die **Erwartun-**

²⁷⁷ Alliger et al. (1997) würden dies als Transfer bezeichnen.

gen und Wünsche wirken sich auf die **Erfüllung dieser Erwartungen** aus, diese wiederum auf das **Lernen** und die **Trainingsreaktion**. Der Übergang zwischen **Trainingsleistung** und **Arbeitsleistung** wird durch die **Post-Trainings-Motivation** (inkl. darin enthalten der Einfluss der Intervention zur Aufrechterhaltung) sowie Organisations- und Situationsmerkmale (Vorgesetztenunterstützung, Unternehmenskultur oder Anwendungsmöglichkeit) geprägt.

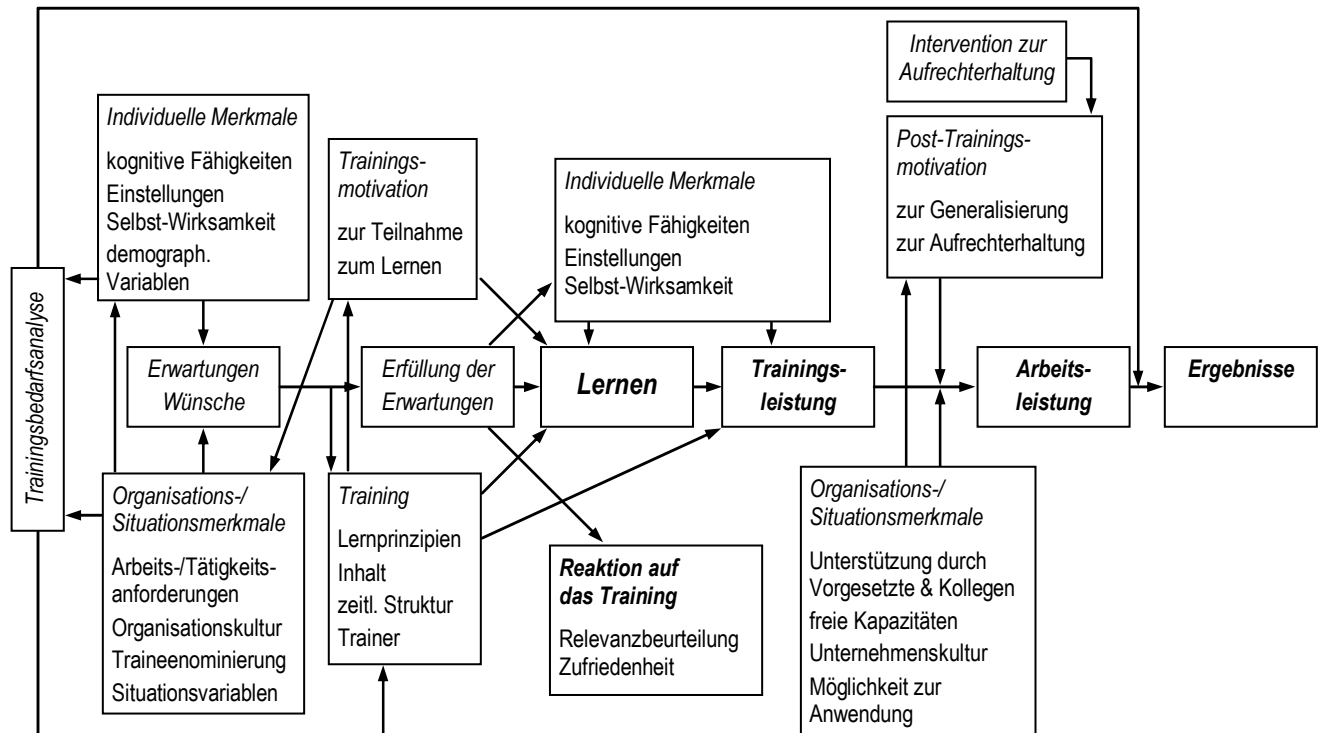


Abbildung 19: Effektivitätsbedingungen von Trainings nach Tannenbaum et al. (1991)

Ferner wird die **Reaktion** des Teilnehmenden in **Relevanzbeurteilung** und **Zufriedenheit** unterteilt und ist explizit **nicht** mit dem Lernen, der Trainingsleistung, der Arbeitsleistung und den Ergebnissen verbunden.

Zusammengefasst liefert das Tannenbaum-Modell eine umfassende Beschreibung des Weiterbildungs- und Transfergeschehens, integriert dabei organisationale, situationale, lernerbezogene und motivationale Aspekte und nennt auf verschiedenen Ebenen Möglichkeiten der Evaluation. Neben diesem "Evaluationsstrang" zeigt das Modell aber auch klar auf, dass eine Vielzahl von Variablen auf den Trainings- und Transfererfolg wirken.

5.3.3.4 Integratives Transfermodell von Rank & Wakenhut (1998)

In einer erweiterten Fassung des Modellentwurfs von Baldwin & Ford (1988) und unter Einbezug eines Teils der Evaluationsstufen von Kirkpatrick (1987), stellen Rank und Wakenhut (1998) ein **prozessuales, zeitlich** umfassendes und **integratives Bedingungsmodell**

des Transfers auf (vgl. Abbildung 20), das dank des Einbezugs des sich über die Zeit hinweg veränderbaren **Arbeitsumfeldes**, die betriebliche Weiterbildungssituation zu beschreiben vermag. Es spezifiziert Zusammenhänge zwischen Ausgangs-, Trainings- und Transferbedingungen und Transferverhalten. Zudem, und dies unterscheidet das Modell von jenem Baldwin & Fords, wird der Übergang zwischen Training und Eintritt in die Arbeitsumgebung durch einen **Entscheidungsfindungsprozess** ausgebaut.

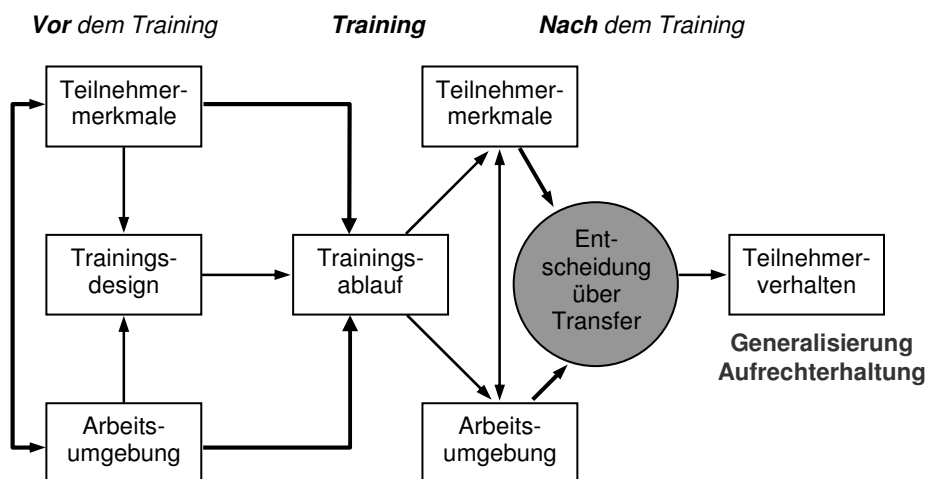


Abbildung 20: Integratives Bedingungsmodell des Transfers i.A.a. Rank et al., (1998, S. 16)

Analog zu Kirkpatrick (1987) und Mühlhoff (1978, S. 67)²⁷⁸ wird eine zeitliche Achse definiert, die die für den Transfer relevanten Einflussfaktoren auf die Abschnitte **vor**, **während** und **nach dem Training** ordnet. Dies steht im Gegensatz zum Modell von Baldwin & Ford (1988, S. 65), das Training Inputs, Training Outputs und Transferbedingungen unterscheidet.

Rank & Wakenhut hingegen verwenden die drei wichtigen Faktoren **Teilnehmermerkmale**, **Trainingsdesign** und **Arbeitsumgebung**, die Baldwin & Ford (1988) einführten. Idealerweise wirken sich die Teilnehmermerkmale und die Arbeitsumgebung vor dem Training gemeinsam auf das Trainingsdesign (siehe Pfeile im Modell) aus. Beide Faktoren halten ihren Einfluss während des Trainingsablaufes aufrecht. Der Ablauf des Trainings ist vom Trainingsdesign, den Charakteristika der Teilnehmenden im Sinn der Teilnehmerorientierung, der subjektiv wahrgenommenen Relevanz der Trainingsinhalte und den von ihnen ins Training eingebrachten Aspekten der Arbeitsumgebung geprägt. Nach dem Trainingsablauf treffen die

²⁷⁸ Mühlhoff (1978) nennt dies das Drei-Phasen-Modell der Vorschulungs-, Schulungs-, und Nachschulungsphase (Phasen des Änderungsprozesses). Dabei geht er davon aus, dass eine Transfersicherung innerhalb dieser Phasen unter "Ermittlung der Transferprobleme", unter "Berücksichtigung der pädagogischen und organisatorischen Variablen" und unter "Zuordnung auf die Rollenträger im Transferprozess zu erfolgen" (S. 67) hat.

Teilnehmenden auf dieselbe oder eine veränderte Arbeitsumgebung und entscheiden in Interaktion mit der Arbeitsumgebung, ob sie das Gelernte am Arbeitsplatz umsetzen können und wollen (Entscheidungsfindung). Bei einem positiven Entscheid wird der Teilnehmende das Gelernte umsetzen und ein verändertes Verhalten am Arbeitsplatz zeigen.

Foxon (1993) hält demgegenüber fest, dass **während des eigentlichen Transferprozesses von Etappen** auszugehen sei, die individuell unterschiedlich durchlaufen werden, wenn Teilnehmende versuchen, das Gelernte anzuwenden. Dabei geht sie - analog zu Kirkpatrick's Vier-Stufen-Modell - von einer **hierarchischen Abstufung** aus, bei der die vorangehende Etappe Voraussetzung für die nachfolgende ist. Aufbauend auf einer **Transferabsicht** (Vorsatz, das Gelernte im Arbeitsalltag anzuwenden) findet unter bestimmten Voraussetzungen - wie die Anwendungsmöglichkeit und die Unterstützung durch die Vorgesetzten - die **Transferereinführung** (erstmalige Anwendung des Gelernten im Arbeitsalltag) statt. Gestaltet sich diese Einführung erfolgreich, kann sich der Transferprozess im engeren Sinn stabilisieren, d.h. es findet eine **teilweise Transferaufrechterhaltung** statt, die bestenfalls in eine bewusste und schliesslich unbewusste Anwendung des Gelernten übergeht (vgl. Dilts, 1993). Damit wird das Gelernte in der Arbeitsumgebung umgesetzt. Anzumerken ist, dass dieser Ablauf in der Realität durch verschiedene Faktoren gestört bzw. gefördert werden kann (vgl. diesbezüglich die umfangreiche Literatur über transferfördernde und transferhindernde Faktoren, z.B. Baldwin & Ford, 1988; Foxon, 1993). Aufgrund der Etappen des Transferprozesses besteht nach Foxon die Notwendigkeit, nach Ablauf der Lernmassnahme mehrere Evaluationszeitpunkte zu definieren. Somit bleibt für die **Analyse des eigentlichen Transfers** die Betrachtung der **zeitlichen Dimension** auch **nach Abschluss der Lernmassnahme ein bestimmendes Kriterium**. Eine klare Kausalität zwischen Massnahme und Verhaltensänderungen einer Person festzustellen, ist aber auch bei einer kontinuierlichen Messung nach wie vor unerreichbar. Versuche, mittels Tagebuchmethode dem Phänomen Transfer näher zu kommen, brachten wenig konkrete Ergebnisse (vgl. Rank & Wakenhut, 1998).

5.3.3.5 Rahmenmodell des Transfers (Piezzi, 2002)

Piezzi entwickelt in Anlehnung an Dubs (1994) sowie Rank & Wakenhut (1998) ein ganzheitliches Modell des Transfers, das die **pädagogische, betriebliche** und **unternehmensentwickelnde** Sicht zu integrieren versucht und dabei die Transferaktivität ins Zentrum rückt:

Das Weiterbildungs- und Transfergeschehen auf der Stufe des **Unternehmens** wird von Piezzi durch diverse Rahmenprozesse wie Personalmanagement-, Leistungs-, Führungs- und strategisch-politische Entscheidungsprozesse abgebildet (vgl. Abbildung 21). Der eigentliche

Transferprozess wird nach **konstruktivistischer** Lesart als "Prozess der Rekonstruktion und Rekontextualität der Lernaktivität im Arbeitskontext" (ebd., S. 200) beschrieben, was einer Verabschiedung der von Baldwin & Ford (1988) und von Rank & Wakenhut (1998) übernommenen Komponenten "Generalisierung" und "Aufrechterhaltung" gleichkommt. Zudem hängt der Transfererfolg massgeblich davon ab, welcher Ähnlichkeitsgrad zwischen Lern- und Arbeitskontext vorliegt (vgl. u.a. Aebli, 2003), über welche Fähigkeiten der Teilnehmende gerade für die Durchführung einer Rekonstruktion verfügt, ob und eventuell welche Handlungsangebote für einen Transfer von ihm wahrgenommen werden, wie hoch seine eigene Motivation ist, wie die Unterstützung durch die Arbeitsumgebung ausfällt und wie eventuell eine Integration von Weiterbildungs- und Transferprozessen ins Unternehmen gefördert werden (Piezzi, 2002, S. 203). Sowohl Trainingsdesign und Lernaktivität, d.h. die Gestaltung der Lernumgebung und aus der Lernaktivität resultierende Lernergebnisse, als auch Motivations- und Transfermotivation üben während des gesamten Weiterbildungsprozesses einen Einfluss auf die Transferaktivität aus²⁷⁹, die wiederum mit Teilnehmermerkmalen und Arbeitsumgebung verbunden ist. Zudem ist die Transferaktivität mit der Unternehmenstätigkeit verbunden, führt bei einem Transfererfolg zu einer Verbesserung der Mitarbeiterleistung und macht somit ein Teil des Unternehmenserfolges aus, wobei das getrennte Ausweisen der Folgen des Transferprozesses für den Mitarbeitenden und die Unternehmung im Modell speziell dargestellt ist. Ferner wird bei den Teilnehmermerkmalen neu von Motiven ausgegangen und so einerseits der dispositionale Charakter hervorgehoben und andererseits die Unterscheidung zwischen Motivation im Sinne des Motivationsprozesses innerhalb des Transferprozesses und Motiv als persönliche Disposition des Lernenden konsequent durchgesetzt. Die Interaktion zwischen Teilnehmenden und Arbeitsumgebung, die bei Rank & Wakenhut (1998) erstmals als Wechselwirkung im Modell verankert wurde, wird in Piezzis Modell noch stärker verankert, indem sie durch den gesamten Transferprozess hindurch erhalten bleibt²⁸⁰. Eine letzte Änderung

²⁷⁹ Piezzi (2002) fand in ihrer Studie einen leicht negativen Zusammenhang zwischen Transfermotivation und Transferleistung und begründet ihren Befund dahingehend, dass sie sowohl intrinsische als auch extrinsische Komponenten erfragt habe, die als Summe das leicht negative Ergebnis erbrachten. Werden die Komponenten aufgeteilt, so beeinflusst die intrinsische Motivation die Transferleistung mit einem Parameter von 0.65 während die extrinsische einen von -0.53 aufweist.

²⁸⁰ Baldwin & Ford (1988, S. 65) gehen von keiner direkten Interaktion von Teilnehmermerkmalen und Arbeitsumgebung aus, vielmehr treffen diese, gemeinsam mit dem Trainingsdesign beim "Lernen und Behalten" zusammen. Dubs (1994, S. 20) stellt einen gerichteten Zusammenhang vom Unternehmensumfeld (Bereitschaft zur

betrifft die Beeinflussung zwischen Unternehmens- und Weiterbildungsprozessen - die im Gegensatz zu Dubs (1994), der einen vom Unternehmen ausgehenden, gesteuerten Weiterbildungsprozess fokussierte (top-down) - eine wechselseitige Beeinflussung vorsieht.

Die in Kapitel 5.3.2 vorgestellten Basiselemente Lernender, Lern- und Transferaufgabe, Lern- und Transferkontext sind im Modell integriert, wobei die Lern- und Transferaufgaben nicht als eigenständiges Element, sondern in die Lern- und Transferaktivität integriert dargestellt werden. Damit soll ausgedrückt werden, dass die Interaktion zwischen Lernendem und Aufgabe, und keineswegs die Aufgabe für sich, einen Lern- bzw. Transfereffekt auslösen kann. Eine ähnliche Argumentation gilt für die Produktelemente wie Lernerfolg, Transfererfolg.

Das Modell ist prozessorientiert angelegt und integriert die Produktesicht, indem die Elemente Lernergebnis, Transfererfolg und Arbeitserfolg als Ergebnisse der einzelnen Prozesse ausgewiesen werden. Im Gegensatz zu Auffassung von Baldwin & Ford (1988) beeinflussen diese aber den weiteren Prozess nicht alleine, vielmehr ist bezogen auf den Lernerfolg hervorzuheben, dass die Partizipation des Lernenden an der Lernaktivität insgesamt sein weiteres Verhalten und seine Einstellung prägt (Piezzi, 2002, S. 197).

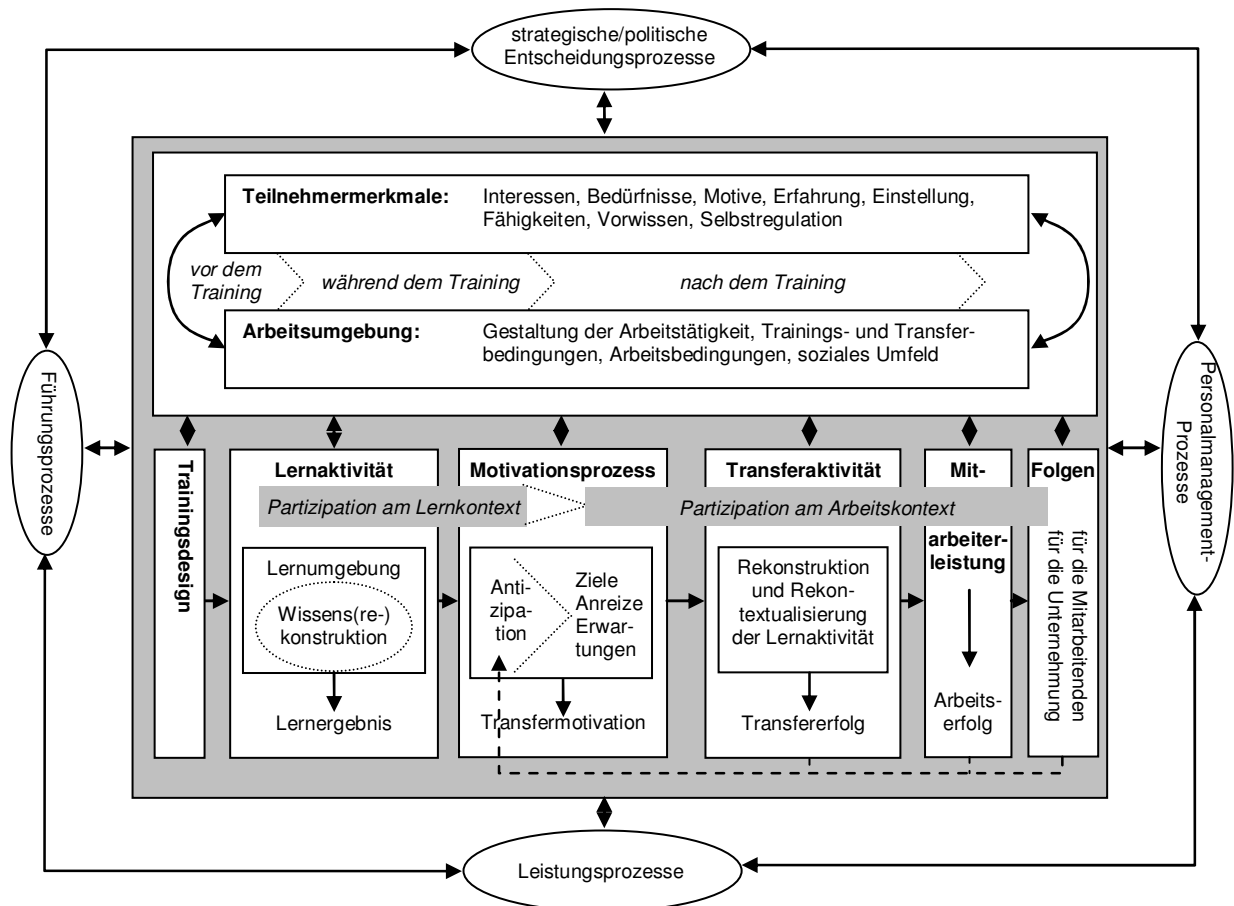


Abbildung 21: Rahmenmodell des Transfers (Piezzi, 2002, S. 199)

Piezzi (2002, 200) geht im Sinne der Theorie der situierten Kognition von der Interaktion zwischen Teilnehmendem und Arbeitsumgebung aus und identifiziert diese als wichtigsten Bedingungsfaktor des Transfers. Denn nicht einzelne Faktoren wie Interesse oder Arbeitsplatzgestaltung alleine üben einen Einfluss auf den Transfer aus, sondern das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Elemente. Weiter nimmt die Autorin für sich in Anspruch, die Transferaktivität ins Zentrum ihres Modells gestellt zu haben. In ihr durchläuft der Teilnehmende der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme an seinem Arbeitsplatz den Prozess der Rekonstruktion und Rekontextualisierung der Lernaktivität, den er (hoffentlich) erfolgreich abschließt, so dass ein positiver Einfluss auf die Mitarbeiterleistung (vgl. Tannenbaum et al., 1991), den Arbeitserfolg und indirekt auf den Unternehmenserfolg resultiert. Wesentliche Neuerung des Modells ist, neben der Gesamteinbettung in Unternehmens- und Unternehmensentwicklungsprozesse, die Hervorhebung des Motivationsprozesses (inkl. Trennung von Motivation und Motiv), in den der Antizipationsprozess (Intentionsbildung), die daraus folgenden Erwartungen bezüglich Transfererfolgswahrscheinlichkeit und die Einschätzungen bezüglich Valenz (Attraktivität) eingebaut sind, was wiederum zu einer bestimmten Transfermotivation führt (ebd., S. 208). Damit unterstreicht Piezzi - ähnlich wie Rank & Wakenhut

(1998) - die Wichtigkeit des **Entscheidungsfindungsprozess**, integriert diesen allerdings - anders als Rank & Wakenhut - in den allgemeinen **Motivationsprozess**. Bezogen auf den Motivationsprozess gibt sie zu bedenken, dass dieser bereits während der Lernaktivität bis hin zur Rückkehr an den Arbeitsplatz andauert (ebd., S. 208). Damit stellt sich jedoch unweigerlich die Frage, weshalb Piezzi diesen **Prozess zwischen Lernaktivität und Transferaktivität** einordnet, obwohl ohne Zweifel schon vor dem Training motivationale Aspekte existieren und auf den Weiterbildungs- und Transferprozess einwirken, wie beispielsweise wahrgenommene Handlungsangebote für Lernen, die Durchführung von vorbereitenden Massnahmen, um eine Lerntätigkeit aufnehmen zu können, eine zielgerichtete Vorbereitung der anstehenden Teilnahme (Vorbereitungsgespräche, Erledigung von Vorbereitungsaufgaben), die Aufnahme der Lerntätigkeit sowie die Intensität und Ausdauer, mit der diese durchgeführt wird. Anzunehmen ist zudem, dass ein ähnlicher Entscheidungsfindungsprozess schon vor bzw. während der Lernaktivität ablaufen dürfte, der einen nicht unwesentlichen Einfluss auf den weiteren Verlauf des Weiterbildungs- und Transferprozesses haben dürfte. Deshalb kann argumentiert werden, dass der Motivationsprozess genau so gut über die gesamte Weiterbildungs- und Transferspanne "gelegt" werden könnte, wie dies mit den Teilnehmermerkmalen oder der Arbeitsumgebung dargestellt ist. Durch die logische Trennung zwischen Motiv und Motivation und die damit zusammenhängende Neueinordnung, scheint aber dieser Aspekt in den Hintergrund getreten zu sein.

5.3.3.6 Modellvergleich

Die vier vorgestellten Modelle, die im weitesten Sinne Transfer im betrieblichen Umfeld beschreiben, unterscheiden sich manchmal stark voneinander, was an dieser Stelle durch eine Kurzzusammenfassung der Modelle zum Ausdruck gebracht werden soll und in Tabelle 27: anhand von Teilnehmermerkmalen, Lernaufgabe bzw. Lernumgebung, Arbeitsumgebung, Transferoperationalisierung und Transferverhalten sowie anderen Besonderheiten dargestellt wird. Zudem stellt sich für die vorliegende Arbeit die Frage, ob die Person des Weiterbildners in diese Modelle integriert wurde.

Wie aus Tabelle 27 ersichtlich ist, setzen die einzelnen Autoren verschiedene Schwerpunkte: Während Dubs (1994) vor allem auf die unternehmerische Sichtweise, die Verbindung zwischen Vision, strategischer Entscheidung der Geschäftsleitung und die auf diese abgestützte, langfristige, kontinuierliche Ausbildungskonzeption verweist, orientiert sich das Tannenbaum-Modell (1991) an möglichen Trainingsoutputs wie Trainingsleistung, Arbeitsleistung und Ergebnisse, koppelt sie von der Relevanzbeurteilung und Zufriedenheit ab und hebt für

das Lernen Erwartungen, Wünsche und deren Erfüllung und ganz allgemein motivationale Aspekte hervor.

Rank & Wakenhut (1998) unterstreichen den prozessualen Charakter des Transferprozesses (vor, während, nach dem Training), die Interaktion zwischen Teilnehmermerkmalen und Arbeitsumgebung und führen einen Entscheidungsprozess zwischen Trainingsablauf und Teilnehmerverhalten ein. Generell ist ihr Modell stark am eigentlichen Transferprozess orientiert.

Piezzi (2002) stellt ein Modell vor, das den Weiterbildungs- und Transferprozess in den unternehmensstrategischen Entscheidungs-, Personalmanagement-, Leistungs- und Führungsprozess integriert und damit den Fokus der Weiterbildungstätigkeit einer Unternehmung unterstreicht. Zusätzlich wird ein Weiterbildungs- und Transferprozess beschrieben, der zahlreiche Bedingungen beschreibt, die für einen angestrebten erfolgreichen Transfer erforderlich sind und bis hin zu den Folgen des Gesamtprozesses reichen.

Auf der **personalen Ebene** geht Dubs (1994) auf die Geschäftsleitung, Vorgesetzte und den Lernenden ein; Tannenbaum et al. (1991) erwähnen Vorgesetzte und Kollegen, den Trainer und die Trainingsteilnehmenden. Rank & Wakenhut (1998) konzentrieren sich ebenso wie Piezzi (2002) auf den Lernenden, wobei sie in ihren Ausführungen (1998, S. 26) zusätzlich die Wichtigkeit sozialer Unterstützung beispielsweise durch Vorgesetzte, Kollegen, Mitarbeiter und andere Kontaktpersonen unterstreichen, nicht aber ins Modell integrieren. Auch Piezzi (2002, S. 207) geht kurz auf mögliche Interaktionen zwischen verschiedenen Teilnehmenden oder zwischen Trainern und Teilnehmenden während einer Lernaktivität ein, führt diesen Aspekt aber nicht weiter aus. Ebenso wird bezüglich der Transfermotivation ausgeführt, dass ein Aspekt die erwartete Unterstützung von Kollegen und Vorgesetzten betrifft.

Zusammengefasst gilt, dass die vorgestellten Modelle einen guten Überblick über den Weiterbildungs- und Transferprozess gewähren, indem sie je einen eigenen Schwerpunkt setzen (Unternehmung, Evaluation, Transferprozess, Arbeitsumfeld). Die Person des Weiterbildners hingegen fehlt praktisch in allen Modellen, und seine Rolle(n), Aufgaben und eventuell Verantwortungsbereiche bleiben unberücksichtigt (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Modell-Kurzüberblick (eigene Darstellung)

	Teilnehmermerkmale	Lernaufgabe & -kontext (Trainingsdesign & -ablauf)	Transferoperationalisierung Transferverhalten	Transferkontext (Arbeitsumgebung)	Weiterbildner (WB)	Besonderes
Dubs (1994)	Bedürfnisse/Ängste Einstellungen/Erwartungen Motivation Wissen und Können Selbstbeurteilung / Lernfähigkeit	<u>Ausbildungskonzeption:</u> Systematik/Kontinuität Theorie-Praxis-Bezug Methodenvielfalt Einheitlicher Bezugsrahmen	Keine direkte (Verbesserung bei der täglichen Arbeit)	Vision der GL, Unternehmenspolitik, Veränderungsbereitschaft, Einstellung/Verhalten der Vorgesetzten, Erfolg/Image der Unternehmung	Visionen, Unternehmens- und Ausbildungs-politik dienen zur Ausbildungs-konzeption	Hervorhebung Unternehmensentwicklung: - Organisatorisches Lernen als Element Veränderung in der ganzen Unternehmung - Veränderungen in der ganzen Unternehmung (im Sinne von Folgen)
Tannenbaum et al. (1991)	Kognitive Fähigkeiten Einstellungen Selbstwirksamkeit Demographische Variablen	<u>Ausbildungskonzept</u> (das von Trainingsbedarfsanalyse abhängt): Lernprinzipien Inhalt Zeitliche Struktur Trainer	Trainings- und Arbeitsleistung Ergebnisse	<u>Vor Training:</u> Arbeits-/Tätigkeitsanforderungen Organisationskultur Teilnehmerauswahl Situationsvariablen <u>Nach Training:</u> Unterstützung durch Vorgesetzten/Kollegen Freie Kapazität Unternehmenskultur Möglichkeit der Anwendung	Wird als Faktor innerhalb des Trainings genannt	- Vor Beginn des Trainings bildet das Individuum Erwartungen und Wünsche, deren Erfüllung sich auf das Lernen, Relevanzbeurteilung des Trainings und auf individuelle Merkmale auswirken - Trainingsmotivation zur Teilnahme zum Lernen - Post-Trainingsmotivation zur Generalisierung und Aufrechterhaltung

	Teilnehmermerkmale	Lernaufgabe & -kontext (Trainingsdesign & -ablauf)	Transferoperationa- lisierung Transferverhalten	Transferkontext (Arbeitsumgebung)	Weiterbildner (WB)	Besonderes
Rank & Wakenhut (1998)	Fähigkeiten/Fertigkeiten Motivation Einstellungen Erwartungen	<u>Trainingsdesign & -ablauf:</u> Anwendung von Instruktionstech- niken, Situationsähnlichkeit zwischen Lern- und Anwendungssituation Stimulus-Variabilität Praxisorientierung	Generalisierung Aufrechterhaltung <u>Transferverhalten:</u> Ausmass des Generali- sierungs-lernen im Training Setzen effektiver Umsetzungsziele Extrinsische und intrinsische Belohnun- gen Hinweisreize für Transferverhalten Umgang mit Risikosi- tuationen	Wird als Arbeitsumgebung 1 (vor Training) und 2 (nach Training) dargestellt: Organisationsbezogene Einflussfaktoren Soziale Unterstützung durch andere Seminarteilnehmer, Trainer, unmittelbarer Vorge- setzter, Kollegen und Mitarbei- ter sowie andere Kontaktperso- nen Umsetzungsmöglichkeit	fehlt	Entscheidung über Transfer ist als Element im Modell verankert: - Selbstwirksamkeitserwartung - Wahrgenommene Anwendbarkeit
Piezzi (2002)	Interessen Bedürfnisse Motive Erfahrung Einstellung Fähigkeiten, Vorwissen Selbstregulation	<u>Trainingsdesign:</u> Im Modell nicht spezifiziert (Hinweise auf Inhalte, Methoden, Teilnahmebedingungen, Festlegung Teilnehmergruppe) Lernaufgabe ist integriert in <u>Lern- aktivität:</u> Lernkontext innerhalb dessen Wissens(re)konstruktion geschieht und zu Lernergebnis führt	Lernergebnis Transfererfolg Arbeitserfolg aufgrund Mitarbeiterleistung	Gestaltung der Arbeitstätigkeit Trainings- und Transferbe- dingungen Arbeitsbedingungen Soziales Umfeld	fehlt	- Motivationsprozess mit integrierter Antizipation und Unterscheidung Motiv (Teilnehmermerkmal) sowie Motivation - Lernergebnis, Transfererfolg, Arbeits- erfolg werden ausgewiesen - Folgen für den Mitarbeitenden und für das Unternehmen werden erwähnt - Der gesamte Transferprozess wird durch einen Personalmanagement-, Leistungs-, Führungs- und Entschei- dungsprozess umrahmt

5.4 Intention und Verhaltensänderung in der Psychologie

Piezzi (2002, S. 208) erwähnt in Zusammenhang mit der Transfermotivation Intentionsbildung und Intentionsrealisierung. Wie diese zustande kommen, welche Modelle und Theorien sie eventuell erklären, soll im Folgenden beschrieben werden. Zuerst wird auf die Motivation und Volition eingegangen (Kapitel 5.4.1), anschliessend das Rubikon-Modell von Heckhausen vorgestellt (Kapitel 5.4.2) und abschliessend die Initiierung allfälliger Verhaltensänderungen beschrieben (Kapitel 5.4.3), was vor allem aus didaktischer Perspektive interessant sein dürfte.

Wie weiter vorne ausgeführt, kann Transfer als die Umsetzung des in einem Lernumfeld Gelernten in das angestammte Funktionsfeld angesehen werden²⁸¹. Bezieht sich diese Umsetzung auf eine **Handlung**, wird eine **Verhaltensänderung** des Lernenden angestrebt. Dabei ist davon auszugehen, dass ein komplizierter Ablauf notwendig wird, weil die auszuführende "Bewegung" nicht als Routine vorhanden ist und deshalb eines inneren (und äusseren) Antriebes, der Überlegung und eventuell Planung, Bewertung oder Konfliktbereinigung bedarf (vgl. beispielsweise Entscheidungsprozess bei Rank & Wakenhut, 1998). Ferner sollte das dann neu erlernte Verhalten nicht nur einmal gezeigt, sondern dauerhaft ins Verhaltensrepertoire aufgenommen werden (Scharpf, 1999).

In der Psychologie lassen sich einige Modelle oder Theorien finden, die sich mit der Initiierung und/oder Erklärung von Verhaltensänderung befassen²⁸². Im Folgenden wird eine Auswahl beschrieben, die aus der Kognitionspsychologie, der Motivationspsychologie und der Psychologie des Überredens stammt. Nicht eingegangen wird im Rahmen dieser Arbeit auf Trieb- und Instinktkonzepte zur Verhaltenssteuerung sowie nur am Rande auf die hirnelevanten Fragen zur Handlungsplanung und -ausführung (vgl. dazu; Roth, 2003, S. 480 ff.; Goschke, 2003). Schliesslich wird auf die Ausführungen zum Lernen verwiesen (vgl. Kapitel 4), die in all jenen Fällen entscheidend sind, in denen Transfer als Begriff abgelehnt wird.

²⁸¹ Die Richtung, die Lernen als Hauptbegriff wählt, das Konstrukt Transfer ablehnt oder es allenfalls als Subkategorie des Lernens betrachtet, wird in Kapitel 4 behandelt.

²⁸² Von geringem Interesse war diese Fragestellung für behavioristisch orientierte Forschende, die Verhalten als reine Reiz-Reaktionsbeziehung definierten, die weder eine Trennung zwischen Handeln und Reagieren noch zwischen menschlichem oder tierischem Verhalten zulies.

5.4.1 Motivation und Volition

In der Motivationsforschung findet sich eine Unterscheidung zwischen Entscheidungsfindung oder Intentions**bildung** und Entscheidung**durchsetzung** (Heckhausen, 1989; Kehr, 2004, S. 6), die auf verschiedene Vordenker zurückzuführen ist. So nannte Wundt (1896 zit. nach Kehr, 2004, S. 7) die Phasen "Kampf der Motive", "Entschliessung" und "Tätigkeit"; Ach (1910) hingegen "Kampf der Motive", "Willensakt" und "Willenshandlung". Trotz dieser unterschiedlichen Benennungen sind bei beiden Forschern zwei Phasen erkennbar, die sie mittels einer dritten (Entschliessung bzw. Willensakt) trennten. Und bei James (1891) findet sich der Hinweis, dass ein "Ruck" dann notwendig sei, wenn Hindernisse den direkten Weg zwischen Handlungsvorstellung und -ausführung versperren.

Zu berücksichtigen ist nach Roth (2003, S. 475), dass "explizites, bewusstes Planen von Handlungen und abwägendes Entscheiden zwischen Handlungsalternativen nur das eine Extrem eines grossen Spektrums bilden, an dessen anderen Ende sich mehr oder weniger automatisierte Aktionen befinden, die nicht mehr einer bewussten Kontrolle unterliegen und dennoch die Kriterien einer Willkürhandlung erfüllen."²⁸³ Hacker et al. (1999, S. 36) geben zudem zu bedenken, dass eine Handlung "vorhersehbar, durchschaubar und inhaltlich sowie zeitlich beeinflussbar sein" muss, damit planende Handlungsvorbereitung sinnvoll eingesetzt werden kann. Zusätzlich muss sich der Planungsaufwand, sofern es auch ohne ihn gehen würde, berechnen lassen, d.h. entweder wird dadurch der Nutzen optimiert oder der Aufwand minimiert. Heckhausen (1989, S. 197) und Kehr (2004, S. 7) unterstreichen, dass erst mit Kuhl (1987) die oben beschriebene Zweiteilung von Handlungsprozessen mit Nachdruck aufgegriffen wurde und damit eine Trennung zwischen motivationalen und volitionalen Fragen - d.h. zwischen Selektionsmotivation und Realisationsmotivation - wieder vermehrt ins Zentrum der Forschung rückte. Während bei der Phase der Intentionsbildung und -implementierung das Abwägen zwischen den Folgen, die auftreten können, falls eine Handlung ausgeführt oder unterlassen wird, einen zentralen Platz einnimmt, steht bei der Realisierung oder "Handlungsausführung" (Kehr, 2004, S. 7) die für das ausgewählte Ziel zu erreichende Handlung im Zentrum der Betrachtung. Bei der Bildung von Intentionen kann von Motivation im engen Sinne (vgl. Tabelle 28) gesprochen werden, bei der Realisierung von Volition (u.a. Heckhausen, 1989, S. 189).

²⁸³ Beispielsweise kann es vorkommen, dass nur der Startzeitpunkt eines Handlungsablaufs, nicht aber der Ablauf selbst der Willenskontrolle unterliegt (allmorgendliche Autofahrt zur Arbeit). Eine Brücke zwischen Handlungspsychologie und Hirnforschung bietet Goschke (2003) in seinen Arbeiten.

Tabelle 28: Überblick zu Motivation und Volition

	Motivation ²⁸⁴	Volition ²⁸⁵
Fokus	Bildung von Intentionen	Realisierung
Orientierung	Realitätsorientiert	Realisierungsorientiert
Merkmale	Abwägen verschiedener Möglichkeiten sowie deren Folgen	Planung und Ausführung

Bezogen auf die **Volition** ergeben sich nach Heckhausen (1989, S. 192) die Probleme des Andauerns der Handlungsbereitschaft bis zur Zielerreichung, der Handlungsinitiierung und der Überwindung von Handlungshindernissen.

Für das Überwinden von **Handlungshindernissen** lassen sich in der Literatur verschiedene Modelle finden (vgl. Heckhausen, 1989, S. 194ff.). Eines davon ist das Selbstregulationsmodell nach Kanfer et al. (1988), das auf Skinners Selbstbekräftigung basiert, Volitionsfragen aufnimmt und einen Zyklus vorsieht, der in drei Phasen unterteilt wird: Zuerst wird in der Selbstbeobachtungsphase das eigene Verhalten wahrgenommen, in der Selbstbewertungsphase werden dann Rückmeldungen, Selbstbeobachtung und das eigene Anspruchsniveau miteinander verglichen. Und in der Selbstkonsequenzphase kommt es schliesslich zu positiver oder negativer Selbstbekräftigung. Dieser Selbstregulationszyklus setzt (erst) dann ein, wenn ein Handlungsablauf durch Handlungshindernisse unterbrochen wird, bzw. das gewünschte Ergebnis nicht eintritt, die Handlung jedoch vom Handelnden als kontrollierbar eingeschätzt wird.

5.4.2 Rubikon-Modell der Handlungsphasen

Beim Handlungsphasen-Modell (engl. model of action phases) von Heckhausen & Gollwitzer (1987) und dem auf diesem aufbauenden Rubikon-Modell (Heckhausen, 1989) sowie dem motivationspsychologischen Handlungsphasen-Modell nach Gollwitzer (1996), die alle einen

²⁸⁴ Motivational bezeichnet in Anlehnung an Lewin, Dembo, Festinger & Sears (1944), dass die Inhalte motivationaler Gedanken in erster Linie das Bewusstwerden der Folgen einer Handlung und das Abwägen der Eintrittswahrscheinlichkeit verschiedener Ereignisse beinhalten. Die Bearbeitung anreiz- und erwartungsbezogener Informationen sollte möglichst realitätsorientiert sein.

²⁸⁵ Volitional heisst in Anlehnung an Lewin et al. (1944), dass die Realisierung der Handlung meistens nicht gleich durchführbar ist, da zuerst der richtige Zeitpunkt abgewartet oder herbeigeführt und die Art und Weise der Durchführung geplant werden müssen. Die volitionale Bewusstseinslage im Sinne eines Vorsatzes ist zudem stark realisierungsorientiert. Metavolitionen tauchen auf, wenn Störgedanken oder andere Zielintentionen auftreten, die die Realisierung be- oder verhindern. Je mehr Vorausplanung für die Realisierung nötig ist und je stärker die Zielintention ist, umso ausgeprägter wird die volitionale Bewusstseinslage.

zielgerichteten, zeitlich-sequentiellen Handlungsablauf beschreiben, wird grundsätzlich zwischen motivationalen und volitionalen Bewusstseinslagen unterschieden. Zudem verfügt das Grundmodell über vier Phasen (prädezipional, präaktional, aktional, postaktional) und drei "Übergänge". Das Rubikon-Modell von Heckhausen (1987, 1989) umfasst zusätzlich eine Fazit- und eine Fiat-Tendenz sowie eine Fokussierung auf den ersten Übergang, den der Forscher mit "Rubikon"²⁸⁶ bezeichnet. Schliesslich beinhaltet es nach Kornadt (1988) den Grundgedanken der Erfüllung unterschiedlicher (Teil-)Aufgaben im Verlaufe eines Handlungsprozesses (vgl. Abbildung 22):

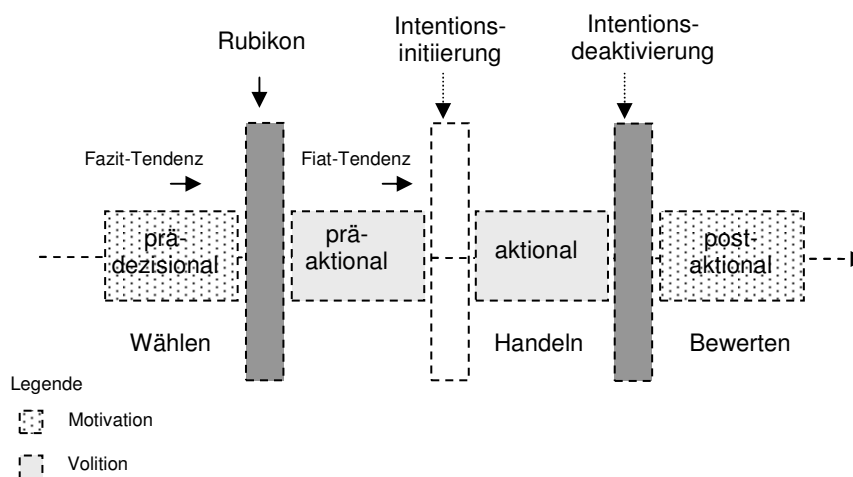


Abbildung 22: Handlungspsychologische Phasenabfolge (i.A.a Heckhausen ,1989, S. 212)

Wünsche und Begehren (Heckhausen, 1989; Gollwitzer, 1996) begleiten den Menschen und dienen als Ausgangspunkt der Modell-Beschreibung, die mit der prädezipionalen Motivationsphase - der Phase des Wünschens und Abwägens - beginnt. Da nicht alle Wünsche realisierbar sind, muss eine Auswahl getroffen werden. Bei dieser Entscheidung spielen Kriterien der Realisierbarkeit und der Stärke des Wunsches eine Rolle. Je vollständiger man Gründe und Gegen Gründe für die Realisierung eines Wunsches gegeneinander abgewogen hat, desto deutlicher nähert man sich einem Schlussurteil. Diese resultierende Motivationstendenz, (Heckhausen spricht von Fazit-Tendenz), gewinnt den Charakter einer Handlungsabsicht und führt zur Intentionsbildung. Dieser wichtigste Schritt innerhalb des Geschehensablaufs wird bildhaft mit dem "Überschreiten des Rubikons" verglichen.

Charakteristisch für die darauf folgende **präaktionale Phase** sind die Planung des Vorhabens und das Warten auf eine günstige Gelegenheit für die Realisierung. Den Abschluss dieser

²⁸⁶ In Anlehnung an die historische Begebenheit des Jahres 49 v. Chr., als Julius Caesar den Fluss Rubikon überschritt und damit endgültig den Krieg eröffnete, wählte Heckhausen diesen Ausdruck als Sinnbild der Entschlussfassung und damit das Ende des Abwägens und Wartens.

Phase stellen die Bildung einer **Fiattendenz**²⁸⁷ und die **Handlungsinitiierung** dar. Zusammengefasst wird in der präaktionalen Phase das "Wann, Wie und Wo" des Beginns geplant und abschliessend eine Ausführungsintention erzeugt (ebd., S. 37)²⁸⁸.

Mit dem Beginn der Handlung befindet man sich in der **aktionalen Volitionsphase**, in der man durch seine Handlung ein erfolgreiches Abschliessen der Zielintention erreichen will. Dabei hängt die Anstrengungsbereitschaft von der Volitionsstärke ab, d.h. davon, wie sehr man sich sein Ziel **wünscht**. Kommt es zum Handlungserfolg, wird die Zielintention deaktiviert.

Die letzte Phase, die **postaktionale Motivationsphase**, ist die Phase des **Bewertens** (Heckhausen, 1989, S. 216). Rückblickend werden die erzielten Handlungsergebnisse bewertet und die Konsequenzen für ein zukünftiges Handeln erwogen.

Ohne auf die neuronale Sichtweise einzutreten, darf man mit Roth (2003, S. 490) davon ausgehen, dass grundsätzlich die von Heckhausen bzw. Gollwitzer beschriebene Abfolge der Auswahl, Planung, Vorbereitung und des Auslösens eines Willens in groben Zügen einem neuronalen Modell entspricht. Roth (2003, S. 490) postuliert zudem schon während der Motivationsphase und Intentionsbildung eine Aktivität des limbischen Systems und damit das Auftreten von **Gefühlen und Affekten**, die einen Einfluss auf diese und auch auf nachfolgende Phasen (aktionale Volitions- bzw. Handlungsphase) haben. Je mehr aber ein Handlungsablauf automatisiert wird und je stärker er durch externe Reize mitbestimmt ist, desto eher kann von einer Routine ausgegangen werden, die nicht einen so komplizierten Ablauf, wie oben beschrieben, voraussetzt.

Zudem weist Kehr (2004, S. 9) darauf hin, dass **Phasensprünge** und Überlappungen von unterschiedlichen Handlungsphasen im Modell unberücksichtigt bleiben und die abgebildete

²⁸⁷ Fiat (lat.) bezeichnet die Tendenz, die sich aus dem Zusammenwirken der Volitionsstärke und dem Grad der Günstigkeit der vorliegenden Gelegenheit zur Realisierung der intendierten Handlung ergibt.

²⁸⁸ Hacker et al. (1999) konnten anhand des Turmbaus von Hanoi zeigen, dass sich eindringliche Instruktion (Tempo, möglichst wenig Schritte) auf Voraus- und Unterwegsplanung im ersten Durchgang des einfacheren Experiments (4 anstelle von 5 Scheiben) auswirkt. Bei fehlender Instruktion kann keine Planung nachgewiesen werden. Entgegen der Erwartungen der Forscher zeigte sich aber, dass die Tempoinstruktion dazu führte, dass die Probanden das Problem sowohl schneller als auch in weniger Schritten lösten. Darin sehen die Forscher ein Indiz dafür, dass "anstatt systematischer, planender Handlungsvorbereitung "präaktional", d.h. vor dem Ausführen, ein flexibles Verfolgen des Zieles beim Ausführen" (ebd., S. 51) nahe liegender erscheint (Stichwort "opportunistisches Vorgehen", Visser 1994).

Linearität des Prozesses beispielsweise durch Vorentscheidungen oder durch in der Handlungsausführung stattfindende Planung ausgeblendet wird. Zudem wird vom Autor kritisiert, dass ungeklärt bleibt, "weshalb planende und aktionale Bewusstseinslagen als volitional, abwägende und bewertende Phasen dagegen als motivational aufgefasst werden", denn nach Kehr lassen sich auch abwägende, bewertende Phasen finden, in der "eine illusionäre und partielle Informationsverarbeitung stattfinden kann" (ebd., S. 10), was gegen die Terminologie von Heckhausen (1989) spricht. **Kehr** vertritt denn auch den Standpunkt, dass in **allen Handlungsphasen sowohl motivationale als auch volitionale Aspekte** enthalten sind.

5.4.3 Psychologie des Überredens

Betrachten wir nach den kognitions- und motivationspsychologisch geprägten Modellen und Theorien nun die Psychologie des Überredens.

McGuire (1968, 1969, 1985) schlägt ein Paradigma der Informationsverarbeitung für die Erklärung der Verarbeitung persuasiver Kommunikation vor, das mindestens 5 Schritte beinhaltet:

- **Aufmerksamkeit**
- **Verstehen**
- Akzeptieren (der Argumente und Änderung der Einstellung)
- Beibehalten (der geänderten Einstellung)
- Verhalten (entsprechend der geänderten Einstellung)

Der Autor geht davon aus, dass beispielsweise ein Verkäufer zuerst die **Aufmerksamkeit** eines potentiellen Kunden erlangen muss, um anschliessend seine Kaufargumente vorbringen zu können. Dabei hat er darauf zu achten, dass diese **verstanden** und in der Folge vom Kunden **akzeptiert** werden. Dadurch ist der Kunde auch meist bereit, die Argumente des Verkäufers zu übernehmen (Beibehalten) und anschliessend das Produkt zu kaufen (Verhalten). Oftmals werden in Untersuchungen die Schritte 1 und 2 zusammengefasst und als **Rezeption** benannt. Zusammen mit dem Akzeptieren lässt sich das Modell als Zweifaktorenmodell der Überredung bezeichnen²⁸⁹.

Eine andere Auffassung vertreten Petty & Cacioppo (1986), die davon ausgehen, dass zwei Wege der Überredung beschritten werden können:

²⁸⁹ Es liessen sich nur begrenzt empirische Belege für die Annahme des Modells finden, dass die Rezeption der Argumente die Einstellungsänderung bestimmt. Gleichwohl kann sie als gedanklicher Input dienen (siehe unter Trainersicht).

Die **zentrale Route** zur Überredung (oder systematische Verarbeitung nach Chaiken et al., 1989), bei der die **Argumente**, die zur "Überredung" genannt wurden, kritisch **beurteilt** werden. Dies setzt sowohl die Fähigkeit zur kritischen Überprüfung als auch eine gewisse Motiviertheit, sich die Zeit dafür zu nehmen, voraus.

Die **periphere Route** (oder heuristisch-systematisches Modell nach Chaiken et al.), bei der die Argumente nicht systematisch überdacht und geprüft, sondern anhand verschiedener Mechanismen verarbeitet werden.

Beim heuristisch-systematischen Modell wird beispielsweise von Schemata oder Entscheidungsregeln ausgegangen, die die Menschen sich vorgängig aufgebaut oder erfahren haben. So kann jemand der Überzeugung nachleben, dass Experten glaubwürdiger sind als Nichtfachleute. Zudem ist davon auszugehen, dass Personen in Situationen, die sie als wichtig erachten, komplizierte kognitive Prozesse durchlaufen, die durch das Modell von McGuire nicht berücksichtigt werden.

Welche Schlüsse können aus der oben aufgeführten theoretischen Abhandlung gezogen werden?

Obwohl der Begriff Persuasion in Zusammenhang mit Verhaltensänderung irritieren mag, so ist anzumerken, dass die Schritte "Aufmerksamkeit erlangen" und "Verständnis erreichen" (McGuire, 1968, 1969, 1985) **didaktische Kernkompetenzen** ansprechen, die für den Weiterbildungner im Arbeitsalltag bedeutsam sind.

Bezogen auf die zwei verschiedenen Routen der Bewertung von Argumenten ist anzumerken, dass gerade beim Beschreiten der peripheren Route möglicherweise Schemata wie Führungskraft, Vorbild und Experten zum Zuge kommen, denen ein Trainer gerecht werden bzw. deren er sich bewusst sein sollte. Wendet ein Teilnehmender eher die zentrale Route an, muss der Trainer hingegen über fachliches Know-how verfügen und dieses situativ angebracht und argumentativ präsentieren. Für den Trainer bedeutet dies de facto, dass er für beide Routen gerüstet sein und über die Fähigkeit verfügen sollte, die Teilnehmenden in beiden Fällen unterstützend zu beeinflussen.

Zudem ist eine gewisse Parallelität zu Dilts (1993) **vierstufigem Lernprozess** mit den vier Stadien "Unbewusste Inkompetenz", "Bewusste Inkompetenz", "Bewusste Kompetenz" und "Unbewusste Kompetenz", der durch so genannte **Glaubenssätze** beeinflusst wird, erkennbar. Dabei geht es bei der Initiierung von Lernen (und in weiterem Sinne von Verhaltensänderung) darum, beim Lernenden die Überzeugung eigener Veränder- und Verbesserbarkeit und das

Bewusstsein einer Problemlage auszulösen, damit diese analysiert und geeignete Strategien für deren Lösung erarbeitet werden können.

In beiden Fällen ist anzumerken, dass bei der Auslösung eines Prozesses davon ausgegangen wird, dass der "Anzusprechende" in irgendeiner Form erreicht, d.h. seine Aufmerksamkeit erlangt werden muss, was sich mit Erkenntnissen aus der Gehirnforschung deckt (Spitzer, 2002). Dieses Wissen, dass eine Verhaltensänderung bei den an einer Weiterbildungsmassnahme teilnehmenden Personen aktiv initiiert werden kann, mag zwar implizit verankert sein, wird aber in Zusammenhang mit dem Transferprozess in Modellen nicht dargestellt. Ferner kann davon ausgegangen werden, dass der Teilnehmende verschiedene "Routen" der Verarbeitung von dargebotenen Argumenten wählen kann, ein Umstand, den es aus Sicht der Weiterbildner zu berücksichtigen gilt.

Wendet man das Modell auf den Arbeitsalltag des Weiterbildners an, so sollte klar geworden sein, dass zuerst die Aufmerksamkeit des Teilnehmenden gewonnen werden muss, bevor über eine allfällige Veränderung im Verhalten gesprochen werden kann. Mancherorts spricht man sogar davon, bei den Teilnehmenden "Betroffenheit" auszulösen. Generell gilt, dass durch ein solches "Anstossen" - sei dies von innen oder von aussen - die für einen Lern- und Veränderungsprozess notwendige Energie mobilisiert werden kann, damit eine Person sich ihrem Problem zuwendet und sich auf dem Weg hin zu einer Verhaltensänderung bewegt.

5.5 Zusammenfassung

In der Literatur lassen sich unterschiedliche Begriffe wie Lerntransfer, Übungs- oder Lernübertragung, Praxistransfer, Arbeitsleistung oder Wissenstransfer finden. Gemeinsam ist diesen Bezeichnungen, dass sie eine wie auch immer geartete Übertragung beschreiben. Im Mittelpunkt der Darlegung steht der Lerntransfer oder kurz **Transfer**, der im psychologisch-pädagogischen Sprachgebrauch grundsätzlich eine Übertragung "bestimmter Vorgänge beim Lernen oder Denken, die in einer ersten Aufgabe erworben sind, auf eine andere" (Dorsch, 1996, S. 811) bezeichnet. Damit ist umschrieben, dass eine ursprüngliche Aufgabe, Situation oder ein Lernfeld einer anderen Aufgabe, Situation oder dem Funktionsfeld in einem spezifischen Verhältnis gegenüber steht, das einen entscheidenden Einfluss auf eine allfällige Übertragung von Wissensinhalten, Prinzipien, Strategien oder Handlungsabläufen haben kann. Wird in beiden Situationen von Lernsituationen ausgegangen, so dass - im günstigen Fall - eine Erleichterung des Lernprozesses durch die vorangegangene Lernaktivität vorliegt (Foppa, 1970, S. 236f.), so wird von **Transfer im engen Sinne** (naher Transfer) gesprochen. Wird hingegen weniger von einem Lernprozess und mehr von einer **Problemlösung** (eventuell mit

Verhaltensänderung) ausgegangen - werden also beispielsweise früher erarbeitete Lösungen von Problemstellungen auf neue adaptiert und angewandt - so wird von einem **Transfer im weiten Sinne** (weiter Transfer) gesprochen (vgl. u.a. Ochsner, 1975).

Wie dieses Verhältnis gestaltet ist, ob und eventuell in welcher Form eine Übertragung mit welchen Inhalten stattfindet, darüber liegen unterschiedliche Ansichten vor, die in einer mehr als 100-jährigen Transferforschung dokumentiert sind. Mit Flammer (1970) kann zudem der **prozessuale** oder der **ergebnisorientierte** Charakter des Transfers im Mittelpunkt stehen.

Transfer ist in der **betrieblichen Weiterbildung** als Begriff zwar verbreitet, wird in den seltensten Fällen aber spezifisch auf diesen Bereich ausgelegt. Eine Ausnahme bildet Mühlhoff, der 1978 auf die zeitliche Dimension und die Unterteilung **vor**, **während** und **nach der Weiterbildungsmassnahme** verwies und die Wichtigkeit einer **effektiven innerbetrieblichen Umsetzung** unterstrich; Elemente, die sowohl von Lemke (1995) als auch von Piezzi (2002) übernommen wurden. Lemke (1995) hebt zudem den psychosozialen Prozesscharakter von Transfer hervor, was wiederum von Piezzi (2002) übernommen wird. Damit kann betriebliche Weiterbildung als Prozess definiert werden, der alle Interventionen vor, während, zwischen und nach der Weiterbildungsmassnahme umspannt, und der das Ziel verfolgt, das in einem Lernfeld Gelernte in das betriebliche Funktionsfeld umzusetzen und so eine wirksame Aufnahme neuer Lerninhalte bzw. die Einübung von Veränderungen nutzenbringend und nachhaltig am Arbeitsplatz zu realisieren. Dies kann auf verschiedene Weise geschehen: von einer fast direkten Anwendung des Gelernten über eine leichte Abänderung bis hin zu einer Neukonstruktion, unter Berücksichtigung von neu Gelerntem, Altbekanntem und situativ vorliegenden Faktoren. Grundsätzlich bezeichnet Transfer in der betrieblichen Weiterbildung den durch eine Lernaktivität ausgelösten, subjektiven und objektiven Lernerfolg, der anschliessend am Arbeitsplatz in irgendeiner Form sichtbar wird.

Transfer als Begriff ist umstritten. Dabei lässt sich grundsätzlich eine Position der **Begriffsablehnung** in der Literatur feststellen, die entweder durch die situierte Kognition begründet und grundsätzlicher Natur ist (Lave 1988, Determann, 1993) oder aber auf den eher eingeschränkten (behavioristischen) Charakter des Begriffs verweist und deshalb beispielsweise "Anwendung" (Aebli, 1970, Messner, 1978) als Alternative vorschlägt.

Zudem wird **Transfer** - als Gegenposition zu Lave - als **Oberbegriff** verstanden und Lernen als Spezialfall desselben angesehen (Ferguson, 1956). Es lässt sich aber durchaus eine Mittelposition ausmachen, die **Lernen** für Prozesse vor allem zwischen ähnlichen Situationen definiert, während **Transfer** in unterschiedlicher Form grundsätzlich bei neuen Situationen und

teilweise begleitend mit tief greifenden Transformationsprozessen (kreativer Transfer: Haskell, 2001) vorliegt.

In der Literatur werden verschiedene **Formen des Transfers** differenziert. So liegt ein **positiver Transfer** vor, wenn sich der individuelle Kompetenzgrad durch die Bildungsmassnahme grundsätzlich vergrössert hat. Dies kann geschehen, indem eine direkte Umsetzung des im Lernfeld Gelernten auf das Funktionsfeld erfolgt (**horizontaler Transfer**) oder aber über den eigentlichen Lernzuwachs innerhalb der Bildungsmassnahme hinaus eine Übertragung stattfindet (**vertikaler Transfer**). Ein **negativer** oder **neutraler Transfer** liegt hingegen dann vor, wenn sich - bezogen auf die betriebliche Weiterbildung - die Aufgabenerfüllung am Arbeitsplatz nach erfolgter Lernmassnahme verschlechtert hat oder unverändert geblieben ist. Haskell (2001) unterscheidet 12 Transferarten, die sich auf die Kategorisierung von Wissensinhalten (deklarativ, prozedural, strategisch, konditional, theoretisch) abstützen oder bekannte Einteilungen wie vertikaler, lateraler oder reversiver Transfer übernehmen. Eine allumfassende, strukturierte Aufstellung von Transferformen scheint damit aber nicht vorzuliegen.

Wie schon weiter oben ausgeführt, umfasst Transfer im weiten Sinne eine **zeitliche Dimension**, womit grundsätzlich **das Prozesshafte des Transfers** angesprochen wird, das sich in Anlehnung an den **Weiterbildungszyklus** aus den Teilabschnitten Trainingsvorbereitung, Trainingsprozess, Phase vor dem Transferprozess, Transferprozess im engeren Sinn und Phase nach dem Transferprozess (Mutzeck, 1988) zusammensetzt. Ebenso kann - bezogen auf den **Transfererfolg** (und damit auf den nahen Transfer) - von einer **Transfereinführung** und im weiteren Verlauf von einer **Transferaufrechterhaltung** gesprochen werden. Wird die individuelle Perspektive zu Gunsten einer **organisationalen** Perspektive erweitert, so kann mit Pawlowsky & Bäumer (1996) nicht nur von einer Übertragung vom Lern - auf das Funktionsfeld (Transfer 1. Ordnung) ausgegangen werden, sondern ebenso von einem Transfer von Wissensinhalten vom einzelnen Wissensträger auf andere Mitglieder der Organisation (Transfer 2. Ordnung), was einem Beitrag zum organisationalen Lernen entspricht.

Ein wichtiger Aspekt des Transfers betrifft in der (betrieblichen) Weiterbildung die **Transfersicherung**, wobei vorgängig abzuklären ist, welche **Transfervoraussetzungen** gegeben sein müssen und welche **Transferprobleme** eventuell zu erwarten sind, um darauf aufbauend sinnvolle und nutzenbringende Transfersicherungsmassnahmen zu ergreifen. Bei den Transfervoraussetzungen wird darauf hingewiesen, dass eine Unterscheidung zwischen **Lern-** und **Transfervoraussetzungen** vor allem auf einer zeitlichen Achse möglich erscheint; zudem setzt ein erfolgreicher Transfer einen Lernerfolg voraus. Des Weiteren kann zwischen lernerseitigen, organisatorischen, methodisch-didaktischen und weiterbildnerseitigen Vorausset-

zungen unterschieden werden. **Probleme** können in sozialer, sachlicher und zeitlicher Dimension (Neuberger, 1991) zwischen Lernfeld und Funktionsfeld auftreten. Gerade in diesem Zusammenhang wird gerne auf die **Transferlücke** (u.a. Riekhof, 2002) verwiesen, womit nichts anderes als die Schwierigkeit des Übergangs vom Lern- zum Funktionsfeld und damit die häufig feststellbare Tatsache beschrieben wird, dass nach erfolgtem Lernzuwachs im Lernfeld dieser nicht oder nur ungenügend ins Funktionsfeld übertragen wird und damit wieder abnimmt (träges Wissen). Um eine Transferlücke zu verhindern, kann eine ganze Palette von **Transfersicherungsmaßnahmen**, aufgeteilt in die Phasen Vorbereitung (Transferprinzip), Durchführung (Transfersicherungsprinzip) und Nachbereitung (Betreuungsprinzip) genannt werden. Nicht zuletzt hängen **Transferverantwortung** und -sicherung, vor allem in Bezug auf deren Übergabe vom Weiterbildner zum Vorgesetzten, eng zusammen.

Über die Zeit hinweg entstanden verschiedene **Theorien, Ansätze und Modelle**, die versucht haben, Transfer oder Teilaspekte desselben zu beschreiben und zu erklären. So war im 19. Jahrhundert die **formale Bildungstheorie** weit verbreitet, die durch Thorndike und Woodworth (1901) in ihrer absoluten Form falsifiziert wurde. Als Antwort auf diesen Befund entwickelten die beiden Forscher die **Theorie der identischen Elemente**, die ganz in der behavioristischen Tradition verankert ist und die davon ausgeht, dass positiver Transfer nur dann erwartet werden kann, wenn eine hohe Übereinstimmung zwischen den Elementen beider Situationen, also jener der Lern- **und** der Anwendungssituation, vorliegt. Die Theorie der identischen Elemente hat damit vor allem Aussagekraft für den **nahen Transfer**. In eine andere Richtung weist der **Transfer von Prinzipien**, der von Judd (1908) experimentell nachgewiesen und in späteren Jahren durch Overing & Travers (1973) bestätigt sowie verfeinert werden konnte. Judd konnte schon Anfang des letzten Jahrhunderts zeigen, dass die Kenntnisse allgemeiner Lösungsregeln und Prinzipien das Lösen von Aufgaben verbessern kann. Damit zielt dieser Ansatz auf den weiten Transfer. Auch Vertreter der Gestaltpsychologie haben sich indirekt mit Transfer befasst, indem sie sich eingehend mit Problemlösefällen unterschiedlicher Art auseinandersetzten und erkannten, dass dem Lernenden allgemeine Prinzipien aufgezeigt werden sollten bzw. von diesem oftmals durch **Einsichtslernen** und "Aha-Erlebnisse" entdeckt wurden. So gelang es Katona (1940) aufzuzeigen, dass durch mechanisches Anwenden gelernter Regeln oder das Nachahmen von Handlungen weniger gute Lernergebnisse erlangt werden als durch einsichtiges Lernen. Ungeklärt blieb allerdings bei diesem Ansatz, wie diese Einsicht zu operationalisieren ist.

Mit der kognitiven Wende fanden vermehrt kognitive Ansätze Anwendung, die beispielsweise das Einsichtslernen aus kognitiver Sicht aufnahmen und durch **metakognitive Modelle**,

Repräsentationen und **Schemata** beschrieben oder sich mit allgemeinen **Informationsverarbeitungsprozessen** auseinandersetzten (Ansatz der Produktionssysteme). Einen Ansatz zur Erklärung des Auftretens von nahem und weitem Transfer lieferten dabei Perkins & Salomon (1989, 1992) durch ihre Unterscheidung zwischen "low road-transfer" einerseits, bei dem durch häufiges Üben in verschiedenen Kontexten eine Automatisierung des in einem spezifischen Kontext gelernten Verhaltens erreicht wird, und "high road-transfer" andererseits, bei dem Wissensinhalte von der eigentlichen Lernsituation abstrahiert, grundlegende Prinzipien entwickelt, abgespeichert und so die Inhalte dekontextualisiert werden. Anhänger der **situier-ten Kognition**, die sich an konstruktivistisch-kognitiven Grundannahmen orientieren, unterstreichen, dass Wissen als Relation zwischen Person und Situation entsteht, was ihre didaktische Forderung nach möglichst ähnlicher Gestaltung von Lern- und Anwendungssituation bezogen auf einen anvisierten Transfer erklärt. Da die situierte Kognition mehr eine Bewegung als ein klar definierter Theorieansatz ist, sind verschiedene Ansätze und Teilansätze darin subsumiert. Zwei Ansätze, der **Anchored Instruction-Ansatz** und der **Cognitive Apprenticeship-Ansatz** wurden näher vorgestellt. Während ersterer eine Problemstellung aufgibt, die durch selbstgesteuertes, aktives Tun des Lernenden gelöst wird und ihm nur am Schluss die Expertenlösung präsentiert, wird dem Lernenden bei zweiterem anfangs vom Experten das gewünschte Verhalten modellhaft vorgezeigt und dieses dann zusammen mit dem Experten ausgeführt, verbessert und verfeinert sowie in diversen Kontexten angewendet. Damit findet sich beim Cognitive Apprenticeship-Ansatz keine klare Trennung zwischen Wissenserwerb und -anwendung. Bei beiden Fällen wurde erkannt, dass die Dekontextualisierung des Gelernten durch unterschiedliche **Methoden** wie **Problemlösung in anderen Situationen** (Anchored Instruction-Ansatz), **Artikulation**, **Üben in anderen Kontexten**, **Reflexion** und **Exploration** (Cognitive Apprenticeship-Ansatz) wichtig ist.

Des Weiteren wurde im Hinblick auf ein mögliches **Transfermodell** der Frage nachgegangen, über welche **Basiselemente ein Transfermodell** verfügen sollte. Während Scharpf (1999) von den Elementen lernende Person, Trainingsmassnahme und Umwelt des Lernalters ausgeht, argumentiert Fatzer (1980) auf der Ebene der Person, der Situation, des Prozesses und der Hindernisse. Baldwin & Ford (1988) definierten Trainingsinputfaktoren (Teilnehmermerkmale, Trainingsdesign und Arbeitsumgebung), Trainingsoutputfaktoren (Lernen und Behalten) und Transferbedingungen (Generalisierung und Aufrechterhaltung), während Martini & Genereux (1995) zwischen lernender Person, Lern- und Transferaufgabe und Lern- und Transferkontext unterscheiden. Ein auf die **betriebliche Weiterbildung** bezogenes Transfermodell sollte als wichtiges Element die **Unternehmung** berücksichtigen, ebenso wie das mit der Unternehmungsphilosophie abgestimmte Ausbildungskonzept (Lemke, 1995). Auf perso-

naler Ebene kommen neben dem Lernenden die Geschäftsleitung, Weiterbildungsleiter, Weiterbildner, Vorgesetzte, eigene Mitarbeitende und Kollegen hinzu. Auf der organisatorischen Ebene ist eine Integration des Weiterbildungsprozesses erstrebenswert.

Von den unterschiedlichen **Transfermodellen der betrieblichen Weiterbildung** wurden vier im Detail beschrieben, wobei ein weiteres - das Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick - diesen vorangestellt wurde, da es mit seinen vier bekannten Stufen Reaktion, Lernen, Verhalten und Ergebnis zum Teil in den nachfolgenden Modellen verwendet wurde. Dubs (1990, 1994) beschreibt den Weiterbildungs- und Transferprozess aus Sicht des Unternehmens, verdeutlicht die Verbindung zwischen Ausbildungskonzept des Unternehmens, Geschäftsleitungsvisionen und -strategien, Bereitschaft zur Veränderung und Image des Unternehmens, und verbindet diese mit dem Mitarbeitenden, so dass Lern- und Transferprozesse sowie organisatorisches Lernen entstehen. Tannenbaum et al. (1991) nehmen die von Kirkpatrick erstellte Aufteilung auf und erweitern diese um die Unterteilung der Verhaltensstufe in Trainings- und Arbeitsleistung. Die durch die Mitarbeitenden und die Arbeitsumgebung beeinflusste Bedarfsanalyse bildet den Ausgangspunkt des Modells, an das sich die Erwartungen des Mitarbeitenden, das Lernen, das Training, die Trainings- und Arbeitsleistung und die Ergebnisse anfügen. Rank & Wakenhut (1998) stellen den Transferprozess in den Mittelpunkt ihres Modells und teilen diesen zeitlich in die Sequenzen vor, während und nach dem Training ein. Zudem integrieren die Autoren zwischen Trainingsablauf und Teilnehmerverhalten einen Entscheidungsprozess über einen möglichen Transfer. Piezzi (2002) unterstreicht, ähnlich wie Dubs, in ihrem Modell den Unternehmensaspekt, baut diesen konsequent aus, indem sie Prozessmanagement-, Führungs-, Leistungs-, und Entscheidungsprozesse vereint und als Rahmen für den Weiterbildungs- und Transferprozess beschreibt. Ferner führt sie eine Unterscheidung zwischen Motiv (als dispositionales Element des Lernenden) und Motivation (als wichtiges Element des Weiterbildungs- und Transferprozesses) ein.

Eine **Gegenüberstellung der vier Modelle** zeigt deren unterschiedliche Ausrichtung, Schwerpunktsetzung und Besonderheiten. Auffällig ist, dass in keinem die **Person des Weiterbildners besondere Erwähnung findet**.

Im abschliessenden Exkurs wird auf die Intentionsbildung eingegangen, die Piezzi innerhalb des Motivationsprozesses erwähnte. Dabei wird vorgängig die Unterscheidung zwischen Motivation und Volition eingeführt, sowie innerhalb der Volition das Andauern der Handlungsbereitschaft, die Handlungsinitiierung und die Überwindung von Handlungshindernissen beschrieben. Bezogen auf eine Verhaltensänderung wird das Handlungsphasen-Modell (Rubikon-Modell von Heckhausen & Gollwitzer, 1987, Heckhausen, 1989) vorgestellt, das zwi-

schen den Phasen Wählen (motivational), präaktionale Phase (volitional), Handeln (volitional) und Bewerten (motivational) unterscheidet und diese mittels Übergängen verbindet, wobei der erste und wichtigste, der Rubikon, die Intentionsbildung beschreibt. Kritisch gewürdigt wird das Modell u.a. von Kehr (2004), der zu bedenken gibt, dass einerseits mögliche Phasensprünge und Überlappungen durch die beschriebene Linearität der Handlungsabfolge unberücksichtigt bleiben und andererseits keine klare Begründung der Einteilung von motivationalen und volitionalen Phasen vorliegt und vielmehr davon auszugehen ist, dass in allen Phasen sowohl motivationale als auch volitionale Aspekte zu finden sind.

Die **Psychologie des Überredens** schliesslich widmet sich einem Thema, das in Kapitel 5.2.3 am Rande Erwähnung fand und nun wieder aufgegriffen wird: die Initiierung einer Verhaltensänderung. Mc Guire geht in seiner Erklärung zur Verarbeitung persuasiver Kommunikation davon aus, dass diese durch die Schritte **Aufmerksamkeit**, **Verstehen**, Akzeptieren, Beibehalten und Verhalten beschreibbar ist. In eine andere Richtung weisen Petty & Cacioppo (1986), die davon ausgehen, dass zwei Routen der Überredung beschritten werden können: eine zentrale, bei der Argumente kritisch beurteilt und geprüft werden, und eine periphere, bei der die Argumente anhand verschiedener Mechanismen verarbeitet werden. Dilts (1993) weist in seinem vierstufigen Lernprozess auf die Initiierung von Lernen hin, welches eventuell durch Glaubenssätze blockiert sein kann. Auch er geht davon aus, dass der "Anzusprechende" in irgendeiner Form erreicht werden muss. Für den Weiterbildner bedeutet dies, dass beispielsweise die Initiierung eines Verhaltensprozesses nicht mit einer Übung beginnen kann. Vielmehr ist zuerst die Aufmerksamkeit der Lernenden zu gewinnen, was wohl implizit im Gedankengut der Weiterbildner verankert ist, in Zusammenhang mit dem Transferprozess aber in den vorgestellten Modellen nicht dargestellt wird. Ferner kann davon ausgegangen werden, dass Teilnehmende unterschiedliche Routen der Verarbeitung einschlagen und auf dargebotene Argumente, Hilfestellungen etc. des Weiterbildners unterschiedlich reagieren.

TEIL III: FRAGESTELLUNG UND METHODE

6 ZIELSETZUNGEN DER STUDIE

"Begriffe sind Lichter und Scheuklappen zugleich. Sie helfen uns, die Wirklichkeit zu rekonstruieren, aber wir können mit ihnen nur sehen, was wir sehen, also was sie uns an sinnstiftenden Einschätzungen oder auch tradierten Überschätzungen in den zu begreifenden Gegenstand hinein zu legen *gestatten*."

Rolf Arnold & Henning Pätzold (2004, S. 201)

6.1 Einleitung

Wie weiter vorne dargelegt, liegt keine Untersuchung vor, die ein umfassendes Bild des beruflichen Selbstverständnisses, des Lernens Erwachsener und des Transfers der in einer Weiterbildungsabteilung eines grösseren Unternehmens arbeitenden Personen oder als extern tätigen Weiterbildner zeichnet. Allgemeine Zielsetzung dieser Untersuchung ist es daher zu erkunden, wie das berufliche Selbstverständnis der Weiterbildner beschrieben werden kann, welche subjektiven Theorien die befragten Personen über das Lernen Erwachsener haben und welche Vorstellungen sie mit dem Begriff Transfer verknüpfen. Dies soll in Kapitel 6.2 genauer ausgeführt werden.

6.2 Themenkreise und Fragestellungen

Im Einzelnen umfasst diese Zielsetzung drei Themenkreise, die im Folgenden präzisiert werden sollen:

Über welche Vorstellungen verfügen Weiterbildner in Bezug auf ihr berufliches Selbstverständnis?

Dabei ist zu klären, ...

1. ...wie Weiterbildner ihre Tätigkeit beschreiben und welche positiven und negativen Aspekte sie dabei nennen.
2. ...wie sie sich eventuell selbst bezeichnen.
3. ...welche Hauptaufgaben sie für ihre Tätigkeit benennen.
4. ...welche Kompetenzen in ihren Augen erforderlich sind, um die Tätigkeit erfolgreich auszuüben.
5. ...welche Motive sie bewogen haben, diese Tätigkeit aufzunehmen.

6. Ferner interessiert, ob sich bezüglich Fachausrichtung (Fach-, Führungs-, Verkaufsausbildung, Erwachsenenbildung) oder Funktionsausrichtung (Trainer/Programmverantwortlicher, Linienreferent, Leiter von Weiterbildungsabteilungen und damit Vorgesetzte von Trainern und Programmverantwortlichen, "selbständig tätige" externe Ausbilder) Unterschiede bei der Beantwortung der Unterfragen 1 bis 5 erkennen lassen.

Innerhalb der Unterrichtsforschung wurde die Relevanz der subjektiven Theorien und Überzeugungen für die Konzeption von Lehr-Lern-Prozessen immer wieder unterstrichen (z.B. Bromme 1997). Dabei ist davon auszugehen, dass sich die von Akteuren verwendeten Perspektiven und Argumentationsmuster auf die konkrete Konzeption und Planung von Bildungsprozessen auswirken.

Unklar ist dabei, welche subjektiven Theorien beispielsweise Weiterbildner der betrieblichen oder ausserbetrieblichen Weiterbildung als Grundlage von Lehr-Lern-Prozessen verwenden. Aus diesem Grund soll folgende zweite Hauptfragestellung näher untersucht werden:

Welche Auffassung von Lernen leitet das pädagogische Handeln der Weiterbildner?

Präzisierende Fragestellungen sind dabei:

1. Wie stellen sich Weiterbildner den Lernprozess bei Erwachsenen vor?
2. Verfügen Weiterbildner über "Konzepte des Lernens" und wie können diese eventuell beschrieben werden?
3. Gibt es Voraussetzungen für (erfolgreiches) Lernen auf Seiten des Lernenden, des Weiterbildners oder der Organisation, die Weiterbildner explizit nennen?
4. Welche Lernmethoden und Ausbildungskonzepte nennen Weiterbildner explizit in ihren Ausführungen?
5. Zudem interessiert, ob sich bezüglich Fachausrichtung (Fach-, Führungs-, Verkaufsausbildung, Erwachsenenbildung-Ausbildung) oder Funktionsausrichtung (Trainer/Programmverantwortlicher, Linienreferent, Vorgesetzter von Trainern/Programmverantwortlichen, "selbständig tätige" externe Ausbilder) Unterschiede bei der Beantwortung der Unterfragestellungen 1 bis 5 erkennen lassen.
6. Gibt es neben den subjektiven Theorien der Weiterbildner einen "unternehmensinternen" Konsens darüber, wie Erwachsene lernen?

Verschiedene Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass das Trainingsdesign, das Training und das Arbeitsumfeld einen massgeblichen Einfluss auf die Möglichkeit des Auftretens eines positiven Transfers - also die Umsetzung des im Training Gelernten - ausüben (u.a. Baldwin & Ford, 1988; Rank & Wakenhut, 1998, Piezzi, 2002). Während dabei auf pädagogisch-

psychologische wie auch lerntheoretische Aspekte betreffend Planung, Konzeption und Durchführung einer Weiterbildungsmassnahme eingegangen wird, wurde der Fokus kaum auf die Person des Weiterbildners gelegt. Daher sollen auch die Auffassungen des Weiterbildenden bezüglich Transfer, Transfersicherung und Transfersicherungsmethoden näher beleuchtet werden:

Welche Vorstellungen bezüglich Transfer lassen sich bei Weiterbildnern finden?

Im Einzelnen umfasst diese Frage folgende Teilfragen:

1. Wie beschreiben Weiterbildner ganz allgemein den Transfer?
2. Ist so etwas wie ein "Konzept über den Transfer" erkennbar?²⁹⁰
3. Welchen Stellenwert räumen Weiterbildner dem Transfer im Kontext von Aus- und Weiterbildung ein?
4. Wo sehen Weiterbildner die grössten Schwierigkeiten beim Transfer und wie begegnen sie diesen?
5. Welche Voraussetzungen für einen angestrebten positiven Transfer nennen Weiterbildner?
6. Welche Transfersicherungsmassnahmen wenden Weiterbildner an, um erfolgreich ein Seminar durchzuführen?
7. Lassen sich bezüglich Fachausrichtung (Fach-, Führungs-, Verkaufsausbildung, EB-Ausbildung) oder Funktionsausrichtung (Trainer/Programmverantwortlicher, Linienreferent, Leiter einer Weiterbildungsabteilung, "selbständig tätige" externe Aus- und Weiterbildner) Unterschiede bei der Beantwortung der oben genannten Unterfragen erkennen?

²⁹⁰ Es ist zu berücksichtigen, dass damit keine direkten Aussagen über den Transfererfolg, also die erfolgreich durchgeführte Umsetzung des Gelernten durch den Teilnehmer, gemacht werden. Anzunehmen ist aber, dass ein (jedoch nicht linearer) Zusammenhang zwischen prozeduralem Wissen über den und Transfererfolg postuliert werden kann.

7 ANLAGE UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

"Alle qualitativen Interviews müssen zwischen Offenheit und strukturierenden Vorgaben,
zwischen Vertrautheit und Fremdheit vermitteln."

Cornelia Helfferich (2004, S. 9)

7.1 Einleitung

Ziel der Untersuchung ist, das berufliche Selbstverständnis von (betrieblichen) Weiterbildnern möglichst facettenreich zu beschreiben, ihre Ansichten über das Lernen Erwachsener zu erfassen und ihr Wissen um die Thematik Transfer zu beleuchten. Damit steht ihre persönliche Sichtweise im Fokus der Untersuchung, was die Anwendung **qualitativer Methoden** der **Sozialforschung** nahe legt, da sie eine sinnverstehende Rekonstruktion erlauben. Mayring (2002, S. 19) formuliert als Grundlagen qualitativen Denkens die fünf folgenden Grundsätze: "Subjektbezogenheit", "Deskription", "Interpretation", "alltägliche d.h. natürliche Umgebung" und "Verallgemeinerungsprozess". Durch die Subjektbezogenheit soll gewährleistet werden, dass der Mensch als Untersuchungsgegenstand im Sinne "humanwissenschaftlicher Forschung" (ebd., S. 20) zugleich Ausgangspunkt und Ziel ist. Damit dies geschehen kann, sollte der Mensch in seiner natürlichen, alltäglichen Umgebung untersucht werden (vgl. Kontextualität bei Flick et al.; 2003, S. 23). Die phänomenologische Deskription (siehe theoretischer Teil der Arbeit) dient hingegen dazu, den Gegenstand anzuvisieren, wogegen die Interpretation, auf den Vorarbeiten der Deskription aufbauend, in einem "Erschliessungsakt" aufgeht. Es wird an alltäglichen Lebenssituationen anknüpfend, geforscht, weshalb die angetroffene Situationen und subjektive Bedeutungen der Befragten ihre besondere Wichtigkeit erhalten, und so eine Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse nur bedingt möglich ist. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, eine allfällig mögliche Verallgemeinerung mit Argumenten zu untermauern, induktives Vorgehen zu kontrollieren und Regeln begründet anzuwenden.

Ausgehend von der Grundannahme des "Menschen als reflexives Subjekt" sind **subjektive Theorien** "als die Sichtweise des menschlichen Subjekts zu verstehen, dessen Kognitionen über sich und seine Welt, und dessen untrennbar damit verbundenen Emotionen und Volitionen" (Mutzeck, 1988, S. 72). Sie befinden sich meist in den Köpfen der Subjekte, haben deshalb "psychischen Status" (Beck & Krapp, 2001, S. 54), sind aber als im Menschen ablaufende mentale Prozesse durch geeignete wissenschaftliche Methoden rekonstruierbar und

dokumentierbar²⁹¹. Autor der subjektiven Theorie ist damit der einzelne **Alltagsmensch** (Hof, 2001, S. 19) und nicht der Forschende. Mutzeck geht zudem davon aus, dass subjektive Theorien "(zumindest implizit) analoge Strukturen" (1988, S. 74) zu objektiven, d.h. wissenschaftlichen Theorien aufweisen.

Subjektive Theorien sind nicht nur **handlungsleitend** sondern auch **handlungswirksam**, indem ihr Einfluss die **Wahrnehmung** von Situationen sowie deren **Bewertung** verändert und auf weitere Handlungsplanungen einwirkt (siehe Kapitel 4.5.1 und Kapitel 0). Im Unterschied zu objektiven Theorien ist der **Geltungsbereich** auf die subjektive Relevanz und situationale Gegebenheit **limitiert**. In der Konzipierung der vorliegenden Untersuchung, die sich dem konstruktivistischen Verständnis verpflichtet fühlt und daher keine objektive Abbildung anstrebt, spielt die subjektive Sicht der Weiterbildner sowie deren Rekonstruktion eine zentrale Rolle. Es gilt zudem zu beachten, dass die Subjektivität des Forschenden mit seinen Zielen, Interessen und Werten konstitutiv auf die Modell- oder Theoriebildung wirkt und in der qualitativen Forschung nicht ausgeklammert werden kann, ja sogar nach v. Kardorff (1995, S. 4) Grundprinzip qualitativer Forschung ist und mit dazu führen sollte, dass der Forschende seine Subjektivität reflektiert und offen legt.

Ziel dieses Kapitels ist aufzuzeigen, aufgrund welcher Überlegungen die Anlage der Studie gewählt wurde, wie der konkrete Forschungsablauf und die Auswahl der Untersuchungsteilnehmenden vonstatten ging (Kapitel 7.2) wie die Untersuchung schliesslich durchgeführt wurde (Kapitel 7.3) welche Personen tatsächlich an der Untersuchung teilgenommen haben (Kapitel 7.4) und wie die Interviews aufgenommen wurden (Kapitel 7.5).

7.2 Konzeption der Untersuchung

Aufgrund der Tatsache, dass relativ wenig Material bzw. nur Studien zu Teilgebieten der geplanten Untersuchung, wie zur Professionalitätsfrage (Schiersmann, 1990; Bastian, 1997, Peters, 2004) oder zum Transfer (Piezzi, 2002) vorliegen, wurde eine explorative Vorgehensweise verfolgt, wobei folgende Aspekte zu klären waren:

- Untersuchungsdesign
- Untersuchungsperson

²⁹¹ Beck & Krapp (2001, S. 54) nennen dokumentierte subjektive Theorien "intersubjektive Theorien" und verweisen auf ein Präzisionsdefizit, da subjektive Theorien in der Umgangssprache abgefasst werden und deshalb "vage Begriffe" (ebd.; S. 54) enthalten.

- Erhebungsmethode
- Interviewthemen

Als Rahmenbedingungen für die Wahl des Untersuchungsdesigns galten folgende Einschränkungen:

- Die Erhebung sollte möglichst "durch den Umstand der Erhebung selbst" einen subjektiven Nutzen für die Befragten erbringen²⁹².
- Sie sollte die zu befragenden Personen in ihrem Arbeitsalltag so wenig wie möglich stören oder in ihrem Tun einschränken.
- Sie sollte möglichst wenig Arbeitskraftkapazität des Unternehmens zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt binden.
- Die Erhebung sollte durch eine einzige Person durchführbar sein.

Forschungsleitend war die interpretative Sozialforschung, deren Ziel es ist, die soziale Realität, wie sie von den sozialen Akteuren erlebt und gedeutet wird, zu erfassen und zu interpretieren. Als **Untersuchungsdesign** wurde eine einmalige, mündliche Befragung durch die Autorin gewählt, da diese die genannten Einschränkungen am besten zu integrieren versprach. Der **Forschungsprozess** wurde, in grober Anlehnung an das Vorgehen der "Grounded Theory"²⁹³ nach Strauss & Corbin (1996) **zirkulär** angeordnet. Die Grounded Theory (GT) ist nicht wie der Name suggeriert eine Theorie, sondern ein Forschungsstil, der wissenschaftstheoretisch in der Hermeneutik begründet liegt und den "qualitativ-interpretativen Verfahren" (Strübing, 2004, S. 7) zugeordnet wird. Die Verknüpfung von Datensammlung und Datenanalyse (theoretisches Sampling) in dem Sinn, dass die zuerst erhobenen Daten analysiert werden, Ideen für Theorien entwickelt und Hypothesen gebildet (induktiv), anhand neuer Daten geprüft (deduktiv) und weiterentwickelt werden, gilt als herausragendes Merkmal der GT. Auf diese Weise werden zirkulär die sukzessiv in einem aktiven und kreativen Prozess (Strü-

²⁹² Im Vorfeld der Projektbesprechung mit den Verantwortlichen des Unternehmens zeigte sich, dass durch äussere Umstände (Reorganisation in der Abteilung, allgemein angespannte Lage) davon auszugehen war, dass eine schriftliche Befragung auf grösseren Widerstand stossen und nicht die Qualität der Daten erbringen würde, die sich das Unternehmen erhoffte.

²⁹³ Die deutsche Übersetzung von Grounded Theory (GT) ist mit "gegenstandsnahe Theorie" (Wiedemann 1991), "gegenstandsbezogene Theoriebildung" (Breuer 1996), "empirisch fundierter Theorie" (Kelle 1995), "datenbasierte Theorie" (Lamnek, 1988) oder "in empirischen Daten gegründete Theorie" (Strübing, 2004) uneinheitlich, weshalb an dieser Stelle auf eine Übersetzung verzichtet wird.

bing, 2004, S. 55) erarbeiteten Konzepte und Kategorien von neuem an im Forschungsprozess gesammeltem Datenmaterial überprüft und weiter entwickelt. Ziel der GT ist damit nach Strauss & Corbin (1996, S. 32), "Phänomene im Licht eines theoretischen Rahmens [zu] erklären, der erst im Forschungsverlauf selbst entsteht".

Die Grounded Theory eignet sich zusammengefasst für eher **explorative** Untersuchungen, bei denen bei Untersuchungsbeginn **keine Theorie** oder nur beschränkt Ansätze über den zu erforschenden Gegenstand vorliegen. Zudem bietet die **GT** eine **Sammlung von Techniken und Leitlinien zur Datenaufbereitung, Datenanalyse und Konzeptionalisierung**. Die damit entwickelten Theorien gehen, da sie sich auf das Datenmaterial beziehen, über den Status von ad hoc gebildeten Alltagshypothesen hinaus; sie beanspruchen Plausibilität - nicht aber die Geltung allgemeingültiger Gesetze.

Als **Untersuchungspersonen** wurden vorerst **betriebliche Weiterbildner der Führungsausbildung** ausgewählt. Nach und nach wurde die Untersuchung auf alle für die Weiterbildung tätigen Personen innerhalb eines Grossunternehmens im **Banken- und Versicherungsbereich** ausgedehnt, sofern ihre Funktion sie als Weiterbildner (Trainer, Programmverantwortliche etc.) auszeichnete oder sie als Fachpersonen zusätzliche (meist interne, eventuell auch externe) Referententätigkeiten ausübten²⁹⁴. Im Verlauf der Untersuchung wurde zudem von der Unternehmung gewünscht, dass möglichst **alle Ausbildungsbereiche der betrieblichen Weiterbildung in der Untersuchung** vertreten seien, d.h. Personen aus Fach-, Verkaufs- und Führungsausbildung, um damit ein umfassendes Bild der betrieblichen Weiterbildner zu erhalten. Ferner sollte, um einer allfälligen "Unternehmensblindheit" entgegen zu wirken - bzw. diese eventuell sichtbar machen zu können - **eine ausgewählte Anzahl von Weiterbildnern aus der freien Marktwirtschaft** für die Studie gewonnen werden, die die Ausbildungsbereiche Fach, Verkauf, Führung aber auch jene der Ausbildung der Erwachsenenbildner (als möglicher Inputgeber für Kompetenzprofile von Weiterbildnern) repräsentieren. Damit fand eine "rollende Planung" statt.

Als **Erhebungsmethode** wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985) gewählt. Witzel (1982, 1985) subsumiert darunter alle Formen offener und halboffener Befragungsarten, die die drei untenstehenden Prinzipien vereinigen, und versteht dies als Methodenkombination und -integration von qualitativem Interview, biografischer Methode, Gruppendiskussion, Inhaltsanalyse und Fallanalyse. Im vorliegenden Fall interessiert ausnahmslos das **quali-**

²⁹⁴ Von der Befragung ausgeschlossen wurden Personen, die rein administrativ in der Weiterbildungsabteilung tätig sind.

tative Interview, weshalb auf die anderen Methoden nicht näher eingegangen wird. Folgende drei Prinzipien sind beim problemzentrierten Interview anzuwenden:

- Problemzentrierung, indem der Forscher sich die objektiven Aspekte einer gesellschaftlichen Problemstellung vor der Interviewphase erarbeitet
- Gegenstandsorientierung, indem die Interviewgestaltung auf den spezifischen Gegenstand fokussiert ist
- Prozessorientierung als schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten unter ständigem reflexivem Bezug auf die dabei angewendeten Methoden.

Grundlegende Aufgabe der Gesprächsführerin besteht speziell am Anfang des Interviews - aber auch während der gesamten Durchführungsdauer - darin, auf der zwischenmenschlichen Ebene eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die interviewte Person ernst genommen und verstanden fühlt²⁹⁵. Sie wird zwar durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, antwortet aber frei und hat die Möglichkeit, erweiternd Themen selbständig anzusprechen, zu fokussieren oder einzuengen und so wichtige Präzisionsarbeit zu leisten, die dem Forschenden die Möglichkeit eröffnet, neue Erkenntnisse zu gewinnen²⁹⁶. Zudem wurde auf einen Vorschlag von Witzel eingegangen und dem Interview ein **Kurzfragebogen** vorangestellt, der in Absprache mit den Verantwortlichen des Unternehmens - und im Gegensatz zu Vollrath (1988, S. 65) - vor Beginn der mündlichen Befragung versandt und in den meisten Fällen zum Zeitpunkt des Interviews für die Interviewende einsehbar bereit lag²⁹⁷. Hintergrund dieses Vorgehens waren einerseits die Hinweise einiger Management Trainer, dass sie nur sehr ungern Fragebögen ausfüllen und damit das Risiko des Nicht- Ausfüllens des Kurzfragebogens vor allem bei der Nachbefragung grösser eingeschätzt wurde als bei der gewählten Methode, andererseits versprach dieses Vorgehen einen einfacheren Intervieweinstieg, da auf gewisse Aspekte, die durch den Kurzfragebogen erfragt worden waren, einleitend eingegangen werden konnte. Funktion dieses Kurzfragebogens war letztlich die Erfassung

²⁹⁵ Gelingt es während des Interviews, eine Vertrauenssituation aufzubauen, so kann davon ausgegangen werden, dass die Antworten genauer, offener, reflektierter und eventuell selbstkritischer ausfallen, als dies bei einem Fragebogeneinsatz der Fall wäre.

²⁹⁶ Je nach Stärke der Einflussnahme des Interviewten auf den Interviewverlauf kann ein spezifisches Interview eher als narrativ-problemzentriertes Interview, denn als problemzentriertes Interview verstanden werden.

²⁹⁷ In sechs von 86 Fällen (5,2%) wurde der Kurzfragebogen nach dem Interview ausgefüllt und retourniert.

demographischer Daten, die für die im Interview zur Diskussion stehenden Themen nicht von zentraler Bedeutung waren.

Hauptthemen des problemzentrierten **Interviews** waren die subjektiven Schilderungen der Weiterbildner über ihr berufliches Selbstverständnis (Aufgaben, Rollen, Kompetenzen, positive und negative Aspekte des Berufs), das Lernen Erwachsener (Lernverständnis, Lernvoraussetzungen, Lernmethoden) und den Transfer (Transferverständnis, Transfermethoden, Transfersicherung, Transfererfolg). Da die Anzahl der Fragen so zu begrenzen war, dass die Interviews in einem vertretbaren zeitlichen Rahmen durchgeführt werden konnten und sich teilweise Fragestellungen einerseits durch die verschiedenen Befragtengruppen verschoben sowie andere Themenkreis eröffneten (siehe dazu die GT), wurden die Fragen gezielt den Befragungsgruppen angepasst²⁹⁸ und einem Vorabinterview der ganze Interviewleitfaden getestet. Auf eine Interviewerschulung wurde verzichtet, hingegen wurde bekannten Interviewfehler die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt, so dass die Forschende den Eindruck bekam, dass die notwendige Vertraulichkeit hergestellt und eine sich während des Interviews einstellende Erzählbereitschaft und Offenheit beobachtet werden konnte.

7.3 Durchführung

Die Untersuchung konnte im Auftrag eines schweizerischen Banken- und Versicherungsunternehmens durchgeführt und ein grosser Teil der zu Befragenden aus diesem Unternehmen rekrutiert werden. Zwischen dem Auftraggeber und der Autorin wurde vereinbart, dass die zu befragenden betrieblichen Weiterbildner vom Abteilungsleiter schriftlich (per E-Mail) über das Untersuchungsvorhaben orientiert und zur Mitarbeit aufgerufen würden²⁹⁹. Mit diesem Vorgehen wurde den Angesprochenen der Sinn und Zweck der Untersuchung bekannt gegeben und ihnen signalisiert, dass die Untersuchung für das Unternehmen relevant sei. Bei allfälligen Fragen konnten sich die zu Befragenden direkt an die Autorin wenden. Nach einer persönlichen Kontaktaufnahme durch die Forschende wurden geeignete Interviewtermine festgelegt. Die als interne Referenten (Linienreferenten) tätigen Fachpersonen hingegen wurden sowohl durch eine Anfrage bei den Programmverantwortlichen als auch durch das Studi-

²⁹⁸ Als logische Folge dieser Vorgehensweise liegen bei gewissen Fragen nicht von sämtlichen Befragten Antworten vor.

²⁹⁹ Die Autorin war den zu Befragenden teilweise aus einer früheren Funktion innerhalb des Unternehmens bekannt. Sie verfügte aber über keine näheren praktischen Kenntnisse über den Weiterbildungsbereich und war damit für die zu befragenden Weiterbildner eine externe Person, die sich für ihr Gebiet interessierte.

um diverser Kursausschreibungen rekrutiert und persönlich durch die Forschende zur Teilnahme an der Untersuchung angefragt.

Die Durchführung der Untersuchung umfasste folgende drei Phasen (vgl. Tabelle 29):

Zwischen April und August 2003 konnte die Befragung aller für die Unternehmung in der Schweiz tätigen **betrieblichen Weiterbildner mit Ausrichtung Führungsausbildung** (Management Trainer) sowie ihrer direkten **Vorgesetzten** durchgeführt werden. Schwerpunktthemen der Befragung bildeten das berufliche Selbstverständnis und der Transfer. Die Vorgesetzten der Management Trainer wurden zusätzlich zu den Kompetenzen, die in Zusammenhang mit dem Transfer bei den Management Trainern erforderlich bzw. gewünscht waren, befragt. Die Interviewteilnahme war grundsätzlich freiwillig. Die Interviewbereitschaft war in allen Fällen gegeben, denn den zu Befragenden stand, trotz Informationsmail ihres Vorgesetzten, grundsätzlich die Möglichkeit offen, mittels eines kurzen Gesprächs oder auf elektronischem Weg der Forschenden ihre Ablehnung mitzuteilen.

Tabelle 29: Durchführungsablauf und thematische Schwerpunktsetzung

Phase	Teilnehmende	Thematische Schwerpunktsetzung
I	Betriebsinterne Management Trainer und ihre Vorgesetzten	Berufliches Selbstverständnis Transfer Bei den Vorgesetzten zusätzlich - Ausbildungserfolg
II	Betriebsinterne Fach- und Verkaufsausbildner und ihre Vorgesetzten Ausgewählte Linienreferenten aus dem Bereich Führung, Fach und Verkauf Ausgewählte Fachstellenmitarbeiter mit Referententätigkeit	Berufliches Selbstverständnis Lernen Erwachsener Transfer Bei den Vorgesetzten zusätzlich - Ausbildungserfolg - Kompetenzanforderungen
III	Ausgewählte unternehmensexterne Weiterbildner bzw. Erwachsenenbildner aus der Schweiz	Berufliches Selbstverständnis Kompetenzanforderungen Erwachsenenbildner/Weiterbildner Ausbildungserfolg Lernen Erwachsener Transfer

Die **zweite Phase** umfasste die Befragung aller für die Unternehmung in der Deutschschweiz tätigen **betrieblichen Weiterbildner mit Ausrichtung Fach- und Verkaufsausbildung** (Fach- und Verkaufstrainer, Education Manager) und ihrer direkten **Vorgesetzten**, sowie einer nicht repräsentativen Anzahl von **Linienreferenten** und **Fachstellenmitarbeitenden**, die neben ihrer Facharbeit zusätzlich als Referenten tätig sind. Diese Phase fand vom 1. April

bis 15. Oktober 2004 statt. Schwerpunktthemen der Befragung waren das berufliche Selbstverständnis, das Lernen Erwachsener³⁰⁰ und der Transfer. Die Interviewteilnahme war freiwillig, die Interviewbereitschaft gegeben.

Die **dritte Phase**, die den Zeitraum von Juli bis Dezember 2004 umfasste, betraf Personen, die in der **externen Aus- und Weiterbildung** vornehmlich in der Schweiz (in Ausnahmefällen in Deutschland und Liechtenstein) tätig sind. Schwerpunktthemen der Befragung waren die Kompetenzen der Weiterbildner, Ausbildungs- und Weiterbildungserfolg, das Lernen Erwachsener sowie der Transfer. Die Freiwilligkeit der Interviewteilnahme war selbstverständlich und die Interviewbereitschaft in allen Fällen gegeben.

7.4 Teilnehmende an der Untersuchung

Um eine gewisse Ausgewogenheit der zu befragenden Personen hinsichtlich ihrer **Bereichszugehörigkeit** (Fach, Verkauf, Führung) sowie ihrer **Funktion** (Trainer, Programmverantwortlicher, Leiter einer Weiterbildungsabteilung, Fachstellenmitarbeitende bzw. externer Weiterbildner) zu erreichen, wurde mit dem Unternehmen vorgängig eine gewünschte Anzahl der zu Befragenden vereinbart (vgl. Tabelle 30). Während der Befragung von Programmverantwortlichen der Fachausbildung stellte sich indes heraus, welche zentrale Rolle interne Referenten (im Gegensatz zur Führungs- und Verkaufsausbildung) in der betrieblichen Fachausbildung spielen. Diesem Umstand wurde durch die Befragung von **Linienreferenten** Rechnung getragen. Auf Wunsch der Autorin wurden zudem zwei Linienreferentinnen befragt, da von den Programmverantwortlichen, keine weiblichen Kandidaten für Interviews gemeldet worden waren³⁰¹.

Für die Rekrutierung externer Weiterbildner wurden einerseits 20 interne betriebliche Weiterbildner mit langjähriger Berufserfahrung gebeten, der Forschenden bekannte, in der Schweiz

³⁰⁰ Eine erste Analyse der Daten der Management Trainer nährte die Vermutung, dass das Verständnis über den Transfer teilweise auf jenem des Lernens basiert und zudem die Anwendung bzw. Nicht-Anwendung von Transfermethoden beeinflusste. Aus diesem Grund wurde in der zweiten Datenerhebungsphase zusätzlich das Lernverständnis erfragt.

³⁰¹ Da damals keine Datenbank über Anzahl und Ausrichtung der Linienreferenten bestand - eine eigene Schätzung ging im August 2004 aufgrund einer Intranetrecherche von ungefähr 200 Personen aus - war es äusserst schwierig zu erfahren, wer als Linienreferent tätig war. Zudem zeigte sich, dass Fachstellenmitarbeitende ebenfalls Weiterbildungsmassnahmen offerierten. Da bis zuletzt unklar blieb, wie viele Personen sich tatsächlich als interne Referenten betätigten, wurde mit dem Unternehmen vereinbart, dass mindestens je drei Personen aus den verschiedenen Bereichen (Fach, Führung, Verkauf, Fachstelle) zu befragen waren.

tätige Weiterbildner zu melden. Dabei kamen 12 Nennungen zustande, für die via Internetrecherche bei bekannten Seminaranbietern je eine weitere Person gesucht wurde, die möglichst denselben Bereich repräsentiert (vgl. Anhang Z)³⁰². Nach anfänglichen Startschwierigkeiten konnten schliesslich über 20 Personen gefunden werden, die verschiedene Bereiche der Schweizerischen Erwachsenenbildung wie Fach-, Verkaufs-, Führungs- und Erwachsenen-ausbildung sowie Hochschuldidaktik abdecken. Um eine minimale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde versucht, innerhalb der verschiedenen Bereiche Personenpaare zu bilden, die ähnliche Ausrichtungen vertraten. Bei der Erwachsenen-ausbildung wurde ferner - vor allem in der Deutschschweiz - versucht, Vertreter bekannter Anbieter von Erwachsenenbildungskursen für die Untersuchungsteilnahme zu gewinnen: Es sind dies die Akademie für Erwachsenenbildung (AEB), das Berner Seminar für Erwachsenenbildung (BSE), die höhere Fachschule für Erwachsenenbildung, Leitung und Führung (SELF) sowie der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) als Dachverband der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung (vgl. ausführlich Kapitel 2.3.3.1 und Anhang A).

³⁰² Die "korrekte" Einteilung gestaltete sich auf der Grundlage der zugänglichen Ausbildungsprogramme und Internetauftritte der Weiterbildner äusserst schwierig und konnte teilweise erst im Gespräch mit den Befragten geklärt werden. Zudem zeigte sich, dass Weiterbildner bestimmte Themen schwerpunktmässig bearbeiten, aber immer auch - wenn sich eine Gelegenheit dazu bietet - andere Einsatzmöglichkeiten nutzen. In diesem Sinne ist die Einteilung in Fach-, Verkaufs-, Führungs- und Erwachsenen-ausbildung nur als Orientierungshilfe zu verstehen.

Tabelle 30: Anvisierte und tatsächliche Untersuchungsteilnehmerzahlen

Ausrichtung	Zielsetzung	Durchführung
Weiterbildner Führung	22	22
Leiter Führungsausbildung	2	2
Weiterbildner Fach	10	10
Leiter Fachausbildung	2	3
Weiterbildner Verkauf	3	3
Leiter Verkaufsausbildung	1	2
Linienreferenten Führung	4	4
Linienreferenten Fach	8	9
Weibliche Linienreferenten	2	2
Linienreferenten Verkauf	4	1 ³⁰³
Fachstellenmitarbeitende	3	3
Externe Weiterbildner Fach (Führung, Verkauf)	5	5
Externe Weiterbildner Führung (Fach, Verkauf)	5	7
Externe Weiterbildner Verkauf (Führung, Fach)	5	7
Externe Ausbildner Erwachsenenbildung	4	4
Externe Weiterbildner Hochschuldidaktik	2	2
Gesamttotal	82	86

Anschliessend wurden die Wunschkandidaten per E-Mail über die laufende Untersuchung sowie deren Zielsetzungen informiert und um ein Interview gebeten. Wenn sich die zu Befragenden nicht schon per Mail gemeldet hatten, wurde nach etwa drei Tagen telefonisch mit ihnen Kontakt aufgenommen. Nur in drei Fällen kam es wegen Zeitmangels zu einer Absage, in allen anderen Fällen konnte ein Interviewtermin vereinbart werden (siehe detaillierte Teilnehmerliste in Anhang Y).

Bei der vorliegenden Erhebung wurden insgesamt **86 Personen im Alter von 22 bis 65 Jahren** ($M=43.4$; $SD=7.9$), die in der betrieblichen Weiterbildung und im Bereich der Weiterbil-

³⁰³ Da in dem Unternehmen, das sich für die betriebsinterne Befragung zur Verfügung stellte, selten in der Verkaufsausbildung interne Fachpersonen als Referenten zum Einsatz kommen, konnte die anvisierte Anzahl Personen nicht erreicht werden.

dung tätig sind, in drei Phasen - zwischen April 2003 und Dezember 2004 - befragt³⁰⁴. 22 der befragten Personen (25,6%) sind weiblich, 64 (74,4%) männlich, wobei die Frauen signifikant ($T=4.537$, $df=84$, $p<.01$) jünger sind ($M=37.4$; $SD=7.0$) als die Männer ($M=45.4$, $SD=7.2$)³⁰⁵. Die insgesamt 86 befragten Personen repräsentieren unterschiedliche **Arbeitsfelder**:

- 27 Personen (31,4%) bezeichnen sich als Fachausbildner,
- Zwei Personen (2,3%) sehen sich als Fachausbildner mit einer möglichen Ausdehnung ihres Arbeitsspektrums in Richtung Verkauf,
- 14 Personen (16,3%) nennen ihr Tätigkeitsfeld die Verkaufsausbildung (mit einer möglichen Ausdehnung in Richtung Führung).
- Zwei Personen (2,3%) wurden als Führungsausbildner befragt, bezeichnen sich aber eher als für die Führungs- und Persönlichkeitsentwicklung zuständig,
- 35 Personen (40,7%) sind in der Führungsausbildung tätig,
- Vier Personen (4,7%) repräsentieren die Erwachsenenbildung (EB-Ausbildung) der Schweiz und
- Zwei Personen (2,3%) wurden als Vertreter der Hochschuldidaktik befragt, wobei sie zusätzlich als Fachausbildner tätig sind.

Bezogen auf die **Arbeitsfelder** kann die Gesamtstichprobe unter Berücksichtigung der **Funktion**, die die interviewten Personen einnehmen, wie folgt beschrieben werden:

Von den insgesamt 86 Personen wurden 21 Personen (24,4%) als **Trainer** befragt, die alle den Bereich Führungsausbildung vertreten. Es sind dies 10 Frauen und 11 Männer (47,6% Frauenanteil).

³⁰⁴ Die in diesem Abschnitt vorgestellten Ergebnisse stammen aus dem Kurzfragebogen, in dem die demographischen Daten der Interviewten erhoben wurden. Sie wurden erfasst, einer Datenkontrolle unterzogen und mittels SPSS statistisch ausgewertet.

³⁰⁵ Von Rosenblatt & Thebis (2004) weisen in ihrer nicht repräsentativen Pilotstudie einen Frauenanteil von 72% aus, der je nach Anstellungsverhältnis bzw. Trägerbereich zwischen 43% (Ehrenamtler) und 78% (hauptberufliche Honorarkräfte) bzw. beruflicher Weiterbildungseinrichtung (50%) variiert. Günther & Unseld (1990) weisen einen Frauenanteil von 64,3% aus, Bechberger (1990) einen von 48,3%. Kraft (2006) verweist zudem auf das Faktum, dass ein höherer Anteil beruflicher Weiterbildungseinrichtung sich auf den Frauenanteil senkend auswirkt. So ist der Frauenanteil in einer repräsentativen, vom BMBF nicht publizierten Studie zur sozialen und beruflichen Lage der Lehrenden in der Weiterbildung in etwa gleich.

Aus der Sicht eines **Programmverantwortlichen** wurden insgesamt 14 Personen (16,3%) befragt, die sich den Bereichen Fachausbildung (sieben Personen), Verkaufsausbildung (vier), Führung (eine) und Fach-Verkaufsausbildung (zwei) zuordnen lassen. Es sind dies vier Frauen und 10 Männer (28,6% Frauenanteil).

Insgesamt sieben Personen (8,1%) wurden als **Leiter einer Weiterbildungsabteilung** angesprochen, wovon drei der Fachausbildung, zwei dem Verkaufs- und zwei Personen dem Führungsausbildungsbereich angehören. Alle befragten Personen sind Männer.

Es wurden insgesamt 16 Personen befragt (18,6%), die neben ihrer Funktion zusätzlich einer **Referententätigkeit** für das Unternehmen nachgehen (interne Referenten, Linienreferenten).

- Von ihnen sind elf Personen schwerpunktmässig für Fachausbildungen,
- eine Person für die Verkaufsausbildung und
- vier Personen für die Führungsausbildung tätig.
- Zudem wurden zwei Fachstellenmitarbeiter (2,3%) und ein Vorgesetzter als Fachstellenleiter (1,2%) interviewt, so dass die Gruppe der Linienreferenten gesamthaft 19 (22,1%) Personen zählt.
- Insgesamt wurden in dieser Gruppe drei Frauen und 16 Männer befragt (15,8% Frauenanteil).

Es konnten 25 **externe Weiterbildner** (29,1%) für ein Interview gewonnen werden, die sich wie folgt auf verschiedene Arbeitsbereiche aufteilen:

- Drei dieser 25 Personen (12%) bezeichnen sich als Fachausbildner,
- sieben Personen (28%) sind vor allem in der Verkaufsausbildung tätig, während wiederum
- sieben Personen (28%) sich vor allem auf Angebote im Bereich Führung spezialisiert haben, und
- zwei Personen (8%) betätigen sich im Bereich Führung und Persönlichkeitsentwicklung.
- Die Aussagen von vier Personen (16%) repräsentieren die Schweizer Anbieter von Erwachsenenausbildung und
- zwei Personen (8%) jene der Hochschuldidaktik der Universitäten Zürich und Bern.
- Fünf Personen sind weibliche, 25 männliche Weiterbildende (20% Frauenanteil).

Die durchschnittliche **Länge eines Interviews** betrug knapp 89 Minuten, wobei das kürzeste 42 Minuten und das längste 155 Minuten dauerte ($M=88.93$; $SD=22.56$). Bezogen auf die Ausrichtung fielen die Interviews mit den Linienreferenten inkl. Fachstelle am kürzesten ($M=78.63$; $SD=19.62$; $N=19$) aus. Durchschnittlich nur wenig länger dauerten die Gespräche mit den Führungsausbildnern ($M=81.92$; $SD=20.07$; $N=24$) und den Verkaufsausbildnern ($M=84.33$; $SD=18.20$, $N=6$), während jene mit den Fachausbildnern ($M=93.25$; $SD=26.26$; $N=12$) und den externen Trainern am längsten ausfielen ($M=102.52$; $SD=20.08$; $N=25$)³⁰⁶.

7.5 Aufnahme des Interviews

Nach der elektronischen Bestätigung der Interviewtermine und dem Versand der Kurzfragebogen (siehe Anhang T) wurden die zu Befragenden gebeten, den Fragebogen auszufüllen und zu retournieren oder spätestens zum Interview mitzubringen³⁰⁷. Ferner wurde angefragt, ob das Interview zwecks späterer Erstellung einer Abschrift auf Tonband aufgenommen werden dürfe. Den Gesprächsteilnehmenden wurde dabei die vollständige Anonymität zugesichert.

Anlässlich des Interviews, das im gewohnten Umfeld des zu Befragenden stattfand, wurde eingangs für die Bereitschaft zur Untersuchungsteilnahme gedankt, eine kurze Vorstellungsrunde durchgeführt und anschliessend - wenn möglich unter Verwendung von Informationen aus dem Kurzfragebogen - das Gespräch mit der Thematik berufliches Selbstverständnis begonnen (vgl. Tabelle 31). Die Teilnehmenden wurden gebeten, ihre Tätigkeit kurz zu beschreiben. Diese Vorgehensweise löste bei den Interviewten im Allgemeinen freies Erzählen aus, das durch einen Katalog von Nachfassfragen seitens der Interviewenden ergänzt wurde. Im Allgemeinen wurde bewusst eine flexible Handhabung der Fragenreihenfolge gewählt, da damit der Eindruck eines schematischen Ablaufs verhindert werden konnte und bei der Beantwortung genügend Spielraum für Spontaneität blieb; ein Vorgehen, das von den Interview-

³⁰⁶ Was den Befragungsort angeht, so wurde die überwiegende Mehrzahl, nämlich 58 Personen (67,4%), in Zürich befragt. Je vier Interviews (4,7%) wurden in Bern bzw. in Winterthur durchgeführt, je zwei (2,3%) in Luzern, Dübendorf, und Riedbach/Bern und jeweils eines (1,2%) in Thalwil, Uster, Feusisberg, Glattbrugg, Bremgarten, Edlibach/ZG, St. Gallen, Olten, Horgen, Aadorf, Regensdorf, Disentis, Chiasso und Wil.

³⁰⁷ Keiner der angefragten Management Trainer lehnte die Gesprächsdurchführung ab, es taten dies hingegen zwei Fachausbilder und drei externe Weiterbildner. In allen fünf Fällen wurden als Grund die mangelnden Ressourcen aufgeführt und unterstrichen, dass durchaus Interesse an der Thematik - vor allem jener des Transfers - bestand.

ten im informellen Gespräch nach der Interviewdurchführung als angenehm eingeschätzt wurde.

Tabelle 31: Phasenübersicht des Interviews

Interviewphase	Inhalt
Einleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellungsrunde - Einholen der definitiven Zusage für die Aufnahme des Interviews - Überleitung zum Interview
Interviewphase	<ul style="list-style-type: none"> - Einstieg in den Themenkreis "berufliches Selbstverständnis" - Fragestellungen an Untersuchungsphase und Funktion der Interviewten angepasst - Stimulierung weiterer Aussagen durch Nachfragen, teilweise unter Rückgriff auf bereits dargestellte Punkte, um präzisierende Erläuterungen zu erhalten
Abschlussphase	<ul style="list-style-type: none"> - Überleitung in eine Small-Talk-Phase - Informationen über den weiteren Verlauf der Untersuchung - Verweis auf die Möglichkeit die Interviewabschrift durchzusehen

Die Interviewende versuchte in einer aktiven, teilnehmenden und interessierten Haltung zuzuhören. Wo bei Nachfassfragen keine weiteren Auskünfte oder Präzisierungen stattfanden, was selten vorkam, wurde das Thema beendet und mittels eines Übergangs ein neues eröffnet. Die Interviewten zeigten sich offen, interessiert, neugierig und motiviert. Generell fanden die Interviews in entspannter Atmosphäre statt. Nach Abschluss des Gesprächs wurde den Befragten das weitere Vorgehen erklärt. In den anschliessenden informellen Gesprächen zeigte sich, dass das Interesse an der Untersuchung der wichtigste Teilnahmegrund war. Zudem waren vor allem unternehmensinterne Befragte erfreut über das Gespräch, weil sie darin eine willkommene Möglichkeit sahen, über die eigene Arbeit nachzudenken und diese zu reflektieren.

7.6 Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung orientierte sich an einem konstruktivistisch geprägten Menschenbild und stellte das Subjekt und insbesondere die subjektive Sicht der Weiterbildner sowie deren Rekonstruktion in den Mittelpunkt. Themen der Untersuchung bildeten das berufliche Selbstverständnis, das Lernen und der Transfer, die ausschliesslich aus subjektiver Sicht von Weiterbildnern unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtungen (Führungs-, Fach- und Verkaufsausbildung), Anstellungssituationen (betriebliche Weiterbildner und Linienreferenten gegenüber Freischaffenden) sowie Funktionen (Trainer, Programmverantwortliche, Vor-

gesetzte von Trainern, interne Referenten, externe Weiterbildner) zu beschreiben waren. Angestrebt wurde eine explorative, durch die Grounded Theory unterstützte Vorgehensweise. Ziel war die sukzessive Elaboration einer Theorie auf der Grundlage systematisch gewonnener Daten, wobei Datenerhebung, -analyse und Theoriebildung als zeitlich und funktional ineinander verschobene Prozesse verstanden werden. Als Untersuchungsdesign wurde eine einmalige, mündliche Befragung gewählt, die methodisch mittels eines problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982, 1985) umgesetzt wurde. Als Untersuchungspersonen dienten betriebliche Weiterbildner eines Unternehmens der Banken- und Versicherungsbranche sowie eine begrenzte Anzahl an Personen innerhalb dieses Unternehmens, die als Fachpersonen und zusätzlich ehrenamtlich als Referenten (interne Referenten oder Linienreferenten genannt) tätig sind. Zusätzlich wurde eine kleine Auswahl an in der Schweiz tätigen Weiterbildnern unterschiedlicher Ausrichtung (Erwachsenenausbildung, Fach-, Verkaufs- und Führungsausbildung) getroffen. Die Durchführung der Untersuchung fand in drei Phasen statt und begann mit der betriebsinternen Befragung von Trainern der Führungsausbildung (Management Trainern) sowie ihren Vorgesetzten, wurde fortgesetzt mit jener der betriebsinternen Fach- und Verkaufsausbildner sowie Fachpersonen, die intern (und eventuell auch extern) als Referenten tätig sind und endete mit unternehmensexternen Weiterbildnern verschiedener Ausrichtung und Branchenverbundenheit.

In Absprache mit dem Unternehmen wurde festgelegt, welche Personen befragt werden konnten. Bei der Auswahl galt es einerseits, Bereichszugehörigkeit (Fach, Verkauf, Führung) sowie Funktion (Trainer, Programmverantwortlicher, Vorgesetzter, interner Referent, Fachstellenmitarbeiter bzw. externer Weiterbildner) einzubeziehen und andererseits, die Belastung der Mitarbeitenden bzw. ganzer Abteilungen durch die Untersuchung zu berücksichtigen. Grundsätzlich war die Interviewteilnahme freiwillig. Bei der Rekrutierung externer Weiterbildner wurde auf das Know-how von betrieblichen Weiterbildnern mit langjähriger Berufserfahrung zurückgegriffen und zudem in einer nicht repräsentativen Internetrecherche Angebote bekannter Seminaranbieter nach möglichen Weiterbildnern durchforstet.

Im Weiteren wurden die Wunschkandidaten via E-Mail über Inhalt und Zielsetzung der Untersuchung unterrichtet und um ein Interview gebeten. Telefonisch wurde ein Interviewtermin festgelegt, der in einer Mail bestätigt wurde. In diesem Mail wurde den zu Interviewenden gleichzeitig der Kurzfragebogen gesandt und darauf hingewiesen, dass das Interview mittels eines Tonträgers aufgenommen, verschriftet und anonymisiert werden sollte. Insgesamt konnten 86 Personen im Alter von 22 bis 65 Jahren ($M=43.4$; $SD=7.9$) befragt werden, die in der betrieblichen Weiterbildung und im Bereich der Weiterbildung tätig sind. 27 (31,4%) be-

zeichneten sich als Fachausbildner, zwei Personen (2,3%) als Fachausbildner mit einer möglichen Ausdehnung in Richtung Verkauf, 14 Personen (16,3%) als Verkaufsausbildner mit einer möglichen Ausdehnung in Richtung Führung. Zwei Personen (2,3%) wurden als Führungsausbildner befragt, bezeichneten sich aber eher als für Führungs- und Persönlichkeitsentwicklung zuständig, 35 Personen (40,7%) waren Führungsausbildner, vier Personen (4,7%) repräsentierten die Erwachsenenbildung (EB-Ausbildung) der Schweiz und zwei Personen (2,3%) wurden als Vertreter der Hochschuldidaktik befragt, wobei sie zusätzlich als Fachausbildner tätig sind. Der Frauenanteil nach Funktionsgruppe variiert zwischen 47,6% bei den Trainern und 0% bei den leitenden Personen.

Das Interview fand im gewohnten Umfeld der zu befragenden Person statt (Ausbildungszentrum, Büro des Interviewten), war von einer offenen und angenehmen Atmosphäre geprägt und wurde durch eine kurze Vorstellungsrunde eröffnet, der die Einwilligung zur Aufnahme des Interviews seitens des zu Interviewenden und der anschliessende Gesprächseinstieg unter Zuhilfenahme von personenbezogenen Informationen aus dem Kurzfragebogen folgten. Der Verlauf des Interviews wurde flexibel gehandhabt, um einerseits den Erzählungsfluss der Interviewten nicht unnötig zu stören und andererseits einen schematischen Interviewablauf zu verhindern. Nach Abschluss des Interviews wurde die interviewte Person über den weiteren Verlauf der Untersuchung informiert, und es bot sich auch Gelegenheit zum informellen Austausch. Dabei kristallisierte sich heraus, dass das Motiv für die Teilnahme an der Untersuchung vor allem das Interesse an der Untersuchungsthematik - namentlich dem Transfer - war. Zudem wurde von einigen betrieblichen Weiterbildnern die Möglichkeit einer kurzen "Auszeit" im Sinne eines Nachdenkens über die eigene Tätigkeit geschätzt.

8 AUSWERTUNG DER INTERVIEWS

"Festhalten können wir immerhin, dass Konzepte und Kategorien also nicht emergieren, sondern vielmehr in einem aktiven und - hoffentlich - kreativen Prozess durch Zutun der Forschenden erzeugt werden."

Jörg Strübing (2004, S. 55)

8.1 Einleitung

Die Transkription - also die Verschriftung des gesprochenen Wortes, von Bildern oder Szenen - sozialer Realitäten unterliegt nach Flick (2002) technischer und textueller Strukturierungen und Begrenzungen. Durch die Verschriftung der erhobenen Daten wird eine, durch den persönlichen Stil des Notierens mit beeinflusste, Fixierung - technisch gesprochen Protokollierung - vorgenommen, die grundsätzlich datenreduzierend ist³⁰⁸. Ferner muss eine Transkription im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit den Regeln der Vollständigkeit und Angemessenheit entsprechen. Sowohl Vollständigkeit als auch Angemessenheit sind relative Massstäbe und richten sich nach der Art der Untersuchung, Untersuchungsgegenstand und Fragestellung. Zu beachten ist im vorliegenden Fall, dass im Sinne der Grounded Theory (GT) keine ausgefeilten Fragestellungen oder begründeten Hypothesen vorlagen, die an die Daten hätten herangetragen werden können. Vielmehr waren sie während des Auswertungsprozesses zu generieren, ein Umstand, der bei der Wahl der Protokollierungsart mit einzubeziehen war.

Mit der Durchführung der Datenerhebung von 86 befragten Personen stellt sich die Frage, wie das umfangreiche Material fachmännisch erfasst, gesichtet und anschliessend einem dem Untersuchungsgegenstand angemessenen Auswertungsprozess zugeführt werden soll. So ist beispielsweise zu klären, welches Medium sich zur Unterstützung des Prozesses anbietet oder wie eine gewisse Nachvollziehbarkeit erreicht werden kann. Diese und weitere Fragen werden im folgenden Kapitel erläutert. Es wird auf die Protokollierung der mittels teilstrukturierten Interviews gewonnenen Daten eingegangen (Kapitel 8.2) und die Art und Vorgehensweise der Analyse der Interviews beschrieben (Kapitel 8.3).

³⁰⁸ Kowal & O'Connell (2003, S. 440) sprechen in diesem Zusammenhang von "Theoriegeladenheit" der Transkriptionssysteme sowie von "selektiven Konstruktionen", da Primär- und Sekundärdaten einer erheblichen Reduktion unterworfen werden.

8.2 Protokollierung und Aufbereitung des Materials

Im vorliegenden Fall wurden sämtliche Interviews - wie bereits vorgängig erwähnt - aufgenommen und transkribiert, d.h. es fand eine **Verschriftung** der mit technischen Medien (IC Recorder ICD-BP150 von Sony) erhobenen Daten statt. Im Gegensatz zur Vorgehensweise von Vollrath (1988, S. 73), die Kurzprotokolle erstellte und ihre Daten inhaltsanalytisch auswertete, wurde eine möglichst wörtliche Transkription nach der **Standardorthographie** (vgl. Kowal & O'Connell, 2003, S. 441) erarbeitet und diese anschliessend anonymisiert. Damit wurden die teilstrukturierten Interviews, unter mündlicher Einholung der Einwilligung der Interviewten, aufgenommen - meistens in verschiedenen Mundartdialekten, zwei in französischer Sprache - und entsprechend der in Anlehnung an Flick (2002, S. 252ff.) erarbeiteten Transkriptionsregeln verschriftet³⁰⁹. Dialektfärbungen wurden eingedeutscht, besondere Ausdrucksweisen jedoch nach Gehör wiedergegeben (z.B. "änne tischle" für präsentieren). Die zwei in französischer Sprache durchgeführten Interviews wurden von einer zweisprachigen Transkriptorin ins Deutsche übersetzt und anschliessend von einer weiteren Person kontrolliert. Das Interview im Tessin konnte auf Deutsch durchgeführt werden.

Die Vollständigkeit und Nachvollziehbarkeit der Transkription wurde dadurch gewährleistet, dass das **Skript von einer weiteren Person überprüft** wurde. Bezüglich des Kriteriums der Angemessenheit ergibt sich zwischen den Polen "Vereinfachung" und "Präzision" eine Bandbreite, die auslegungsbedürftig ist und sich primär am Untersuchungsgegenstand zu orientieren hat. Im vorliegenden Fall wurde mit der Transkription nach Standardorthographie eine eher genaue (nicht im Sinne einer linguistisch orientierten Präzision) Wiedergabe gewählt, ohne auf sprachliche Raffinessen einzugehen und damit für die Auswertung nach der Grounded Theory möglichst wenig "Vorselektion" vorzunehmen.

Bei der zweiten und dritten Untersuchungsphase wurde den Interviewten zudem angeboten, die Interviewabschriften durchzusehen, um allfällige Korrekturen und Anmerkungen ihrerseits, nicht aber stilistische Änderungen, anzubringen. Damit erhielten 61 der insgesamt 86 Personen die Gelegenheit, an der Transkription ihres Interviews Korrekturen inhaltlicher Art vorzunehmen, was 58 (95%) in Anspruch nahmen. Mit dem Angebot wurde gleichzeitig betont, dass das Ziel das Ausräumen allfälliger Missverständnisse sei, nicht aber eine literari-

³⁰⁹ Ein wissenschaftlicher Standard, wie diese Verschriftung durchgeführt werden soll, hat sich nach Flick (2002, S. 252) bislang nicht durchgesetzt und ist in Anbetracht der unterschiedlichen Fragestellungen unrealistisch (Kowal & O'Connor, 2003, S. 445).

sche "Aufbesserung" eines primär "gesprochenen Textes". Somit kam in rund zwei Drittel der Interviews eine "Interviewten-Validierung" zustande³¹⁰.

Neben der Aufnahme der Interviews wurde pro interviewte Person ein **Datenblatt** (Postscriptum) verfasst, in dem unmittelbar nach der Durchführung der Interviews besondere Eindrücke, Vorkommnisse, Situationen, äussere Einflüsse, Örtlichkeit etc. notiert wurden, um so allfällig aufschlussreiche Kontextinformationen dokumentiert und für die spätere Auswertung verfügbar zu machen. Diese Informationen wurden - unter spezieller Kennzeichnung - dem verschrifteten Interviewtext angehängt und der allgemeinen qualitativen Auswertung hinzugefügt.

Für den anschliessenden Auswertungsprozess lagen damit zusammengefasst das **Interviewprotokoll inkl. angefügter informativer Daten aus dem Dokumentationsblatt** sowie die aus dem **Kurzfragebogen** stammenden allgemeinen Informationen zu den befragten Personen vor.

8.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Eine **computerunterstützte Datenanalyse** im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse bringt generelle **Vorteile** wie die Möglichkeit der Speicherung und Verwaltung von Codes und Memos, die einfache Erstellung (und flexible Änderung) von Kodierschemata, die Schnelligkeit beim Suchen und Wiederfinden von Textstellen sowie deren Codierung, die Suche nach Textpassagen, zwischen denen bestimmte formale Relationen bestehen, die Standardisierung von Abläufen innerhalb der Analyse und ein geordneter und systematischer Auswertungsprozess, der klar dokumentiert und nachvollziehbar ist (intersubjektive Nachprüfbarkeit). **Nachteile** wie die Überführung der qualitativen Daten in maschinenlesbare Form, die Einarbeitungszeit in das Programm, die Machbarkeitsidee (d.h. der falsche Eindruck, dass eine solche Analyse ganz einfach durchzuführen sei) sind allerdings nicht zu unterschätzen. Aufgrund erster Erfahrungen mit dem Programm ATLAS.ti und der enormen

³¹⁰ Hintergrund des geänderten Verfahrens war die Tatsache, dass die Forschende die Ausbildungsprogramme und –hintergründe dieser Befragten (zweite und dritte Phase der Datenerhebung) nicht im Einzelnen kannte und teilweise keine Unterlagen dazu greifbar waren. Aus diesem Grund erschien es der Autorin angebracht, allfällige Fehler und Missverständnisse auf diesem Weg auszuräumen.

Datenmenge von insgesamt 85 Interviews³¹¹ war klar, dass eine computerunterstützte Datenanalyse für die Auswertung der qualitativen Daten sinnvoll und notwendig ist.

Die transkribierten Interviews, die je zwischen 8 bis 16 Seiten Text umfassen, wurden zu diesem Zweck computergestützt mittels ATLAS.ti³¹² analysiert. Schmidt (2003, S. 448) schlägt dazu einen fünfstufigen Ablauf mit den folgenden Schritten vor: wiederholtes, vertiefendes Lesen der Interviews und Bildung materialnaher Codes und Kategorien (siehe weiter in Kapitel 8.3.1), Erarbeiten eines Codierleitfadens aufgrund der Codes und Kategorien, Codierung des Materials d.h. die Zuordnung von Textpassagen zu den jeweiligen Codes und Kategorien, Erstellung quantifizierender Übersichten und die vertiefende Fallinterpretation. Im Gegensatz zum oben aufgeführten linearen Auswertungsprozess wurde in dieser Arbeit ein zirkuläres Vorgehen nach der GT gewählt, wobei die von Schmidt genannten Grundpfeiler trotzdem erkennbar sind.

8.3.1 Auswertung nach der Grounded Theory (GT)

Die 1967 von Anselm Strauss und Barney Glaser gegründete Grounded Theory (GT) ist der Tradition des symbolischen Interaktionismus verpflichtet, befasst sich mit Deutungen sozialer

³¹¹ Auf speziellen Wunsch zweier Personen wurde ein Gruppeninterview durchgeführt, weswegen die Anzahl befragter Personen nicht mit der Anzahl Interviews, die als Rohdaten vorliegen, übereinstimmt. Das Gruppeninterview wurde im Laufe der Auswertung personenspezifisch codiert, so dass für beide Personen abschliessend Ergebnisse aus dem Interview vorliegen.

³¹² ATLAS.ti ist ein Programm zur Unterstützung der Analyse qualitativer Daten mittels Computer und gehört somit zu den CAQDAS-Produkten (Computer Aided Qualitative Data Analysis Software). Es bietet Hilfestellung zur Organisation und strukturierten Darstellung von Textdaten und Textsequenzen; dient der theoretischen Ausarbeitung der Codes und Memos, der Erstellung von Netzwerken und der Theorieentwicklung und führt zur Auswertung der Daten. Das Programm ist auf die Grounded Theory nach Strauss & Corbin (1990) ausgerichtet, kann aber auch für andere Methoden qualitativer (und quantitativer) Analysen verwendet werden.

Wie wird mit ATLAS.ti gearbeitet? Am Anfang des Analyseprozesses wird eine hermeneutische Einheit (HU) erzeugt. Es ist dies eine Datei, die Angaben über den benutzten Datensatz und die vom Forscher später vorgenommenen Auswertungsschritte enthält. Dazu gehören im vorliegenden Fall die zu analysierenden Interviews (Rohdaten), die als Primärdokumente (PD) bezeichnet werden. Mit dem Fortschreiten des Analyseprozesses kommen die Darstellung des benutzen Kategorienschemas in Form einer Codeliste sowie Anmerkungen zum Text und die Memos, die auf der Bildschirmfläche dargestellt und intern mit den Rohdaten verknüpft werden, hinzu. Beim Vorgang des Codierens wird anfangs ein Code mit einer vom Forscher definierten Textpassage verbunden. Dabei werden Angaben über die Verbindung, die Darstellung der ersten Wörter des betreffenden Zitats sowie Angaben über die Position des Zitats im laufenden Text der HU als Informationen abgespeichert. Damit ist eine spätere Identifikation bzw. Suche einfach zu bewerkstelligen.

Wirklichkeiten handelnder Personen und wird in dieser Untersuchung auf der Basis der Arbeiten von Strauss & Corbin (1996)³¹³ angewandt. Grundanliegen der GT nach Strauss & Corbin (1996) ist, dass Theorien nicht abstrakt, sondern in intensiver Auseinandersetzung - d.h. durch die Methode des ständigen Vergleichens (engl. constant comparative method³¹⁴) - mit dem konkreten Forschungsgegenstand entwickelt oder prozesshaft generiert werden. Dabei können quantitative und qualitative Daten als Ausgangslage dienen, die zudem je nach Stand des Analyseprozesses während desselben neu erhoben werden (zirkularer Prozess). Ein weiteres Merkmal der GT ist die Bildung von Kategorien im Verlaufe des Analyseprozesses, die dann während des Auswertungsprozesses verfeinert und erweitert werden, bis daraus eine Theorie resultiert. Für diesen analytischen Prozess schlagen Strauss und Corbin (1996, S. 50ff.) einen dreistufigen Codierprozess (offen, axial, selektiv) vor (vgl. Kapitel 8.3.2).

Die Gültigkeit der GT wird also durch das systematische Vergleichen zwischen den sich allmählich entwickelnden Konzepten auf der Basis des Konfrontierens gesichert. Zudem ist empfehlenswert, dass der Forschende im Austausch mit anderen Forschenden steht (u.a. Böhm, 2003, S. 484) oder eventuell eine Teil-Parallelcodierung (siehe Kapitel 8.3.3) möglich ist.

8.3.2 Codieren nach der Grounded Theory (GT)

Als Zugang zum gewonnenen qualitativen Datenmaterial wählt die GT das Codieren und versteht darunter einen Prozess der interpretativen Annäherung an die Daten, dessen Ziel die Entwicklung von Konzepten auf der Grundlage des vorliegenden Materials ist (vgl. Böhm, 2003). Konkret wird das Datenmaterial in einzelne Sinneinheiten zerlegt, ähnliche Ereignisse werden miteinander verglichen und kategorial zusammengefasst. Kategorien werden zu Konzepten zusammengeschlossen und zwischen ihnen Beziehungen definiert, um anschliessend einen neuen Erklärungsansatz für ein bestimmtes Phänomen zu formulieren. Das Ausgangsmaterial wird also systematisch codiert, wobei die zu vergebenden Codes - im Gegensatz zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, S. 114), die sich auf ein theoriegeleitetes

³¹³ Spätestens mit der Veröffentlichung von "Emergence vs Forcing. Basics of grounded theory analyses" im Jahre 1992 durch Glaser zeigte sich, dass zwei unterschiedliche Varianten von Grounded Theory bestehen: Eine pragmatisch-interaktionistische nach Strauss & Corbin (1990/1996) und eine empiristische nach Glaser. Zur Unterscheidung der beiden Varianten siehe Strübing (2004, S. 63ff.).

³¹⁴ Das Verfahren wurde als "constant comparative method" von Glaser nach Strübing (2004, S. 18) eingeführt; vor ihm aber schon von Hughes als Kontrastierung divergierender Daten propagiert.

Kategoriensystem abstützt - erst durch eine kontinuierliche, vergleichende Analyse dieser Daten entwickelt werden. Bei der Codierung kann offen, axial oder selektiv vorgegangen werden:

- Ausgangspunkt bildet das **offene Codieren**, das den ersten und grundlegenden Arbeitsschritt beinhaltet, auf dem nachfolgende Codierungstypen aufbauen. In diesem Arbeitsschritt werden Phänomene aus den Daten identifiziert und mit einem "Titel", d.h. mit einem Code, gekennzeichnet. Dieses Herausarbeiten erfolgt durch kritisches und konsequentes Durchlesen und Hinterfragen der einzelnen Interviewpassagen (vgl. Schmidt, 2003). Anschliessend werden Phänomene mit anderen Phänomenen verglichen (Codevergleich), um ähnliche Phänomene demselben Code oder eventuell einem anderen Code zuzuordnen und allmählich eine Differenzierung und Strukturierung der Codes zu erarbeiten (Strauss & Corbin, 1996, S. 50ff.; Böhm, 2003, S. 477; Flick, 2002, S. 259).
- Als nächster Schritt folgt das **axiale Codieren**, womit das In-Beziehung-Setzen aller Codes zu verstehen ist, um anschliessend ein theoretisches Modell zum Forschungsthema zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1996, S. 75ff.).
- Das **selektive Codieren** beinhaltet neben allfälligen Ergänzungen des theoretischen Modells durch das Setzen neuer Kategorien auch die Verfeinerung und Abstimmung schon bestehender Kategorien zu einem Gesamtbild. Zudem wird auf der Grundlage vorhandener Codelisten, Kategorien, Memos und Netzwerkstrukturen der Frage nachgegangen, welche Phänomene tatsächlich im Mittelpunkt stehen (vgl. Böhm, 2003, S. 482) und unter welchen Bedingungen dieses oder jenes eintritt (Strauss & Corbin, 1996, S. 94ff.).

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die GT als eine Kunstlehre (Flick, 2002, S. 270; Böhm, 2003, S. 484) zu verstehen ist und somit bei der Textanalyse keine genaue Vorgehensweise bietet. Vielmehr werden vor allem Techniken erläutert, die das Vergleichen von Textinhalten während des Auswertungsprozesses fokussieren und ermöglichen sollen, durch eine anfänglich induktive Vorgehensweise Textinhalte aufzuspüren und in einem induktiv-deduktiven Verfahren in Konzepte oder Theorien überzuführen³¹⁵.

³¹⁵ Wie Flick (2002, S. 270) betont, bleibt der Forschende mit der theoretischen Unendlichkeit der Codierungs- und Vergleichsmöglichkeiten alleine. Die theoretische Sättigung bei der Durchführung eines theoretischen Samplings und damit der Befund, dass die Daten nichts Neues mehr aufzeigen, ist nicht objektiv feststellbar (vgl. Strübling, 2004, S. 33) und deshalb als Hinweis nur bedingt hilfreich.

8.3.3 Abfolge der qualitativen Datenauswertung

Da die Befragung der betrieblichen Weiterbildner sowie der extern arbeitenden Erwachsenen- und Weiterbildner in unterschiedlichen Phasen erfolgte und zudem eine erste Datenanalyse während der zweiten Phase der Erhebung erfolgte, war ein Ablauf nach der GT gegeben, der das Element des Theoretical Samplings beinhaltet und dazu führte, dass Phänomene, die am Anfang des Prozesses weniger im Vordergrund standen - beispielsweise jene rund um das Lernen - im weiteren Verlauf des Forschungsablaufs vermehrt das Forscherinteresse weckten. Damit ist gleich schon vorweggenommen, dass bei der Beschreibung der Phänomene **unterschiedlich umfangreiche Datenmaterialien** für die Auswertung vorlagen. Ferner wurde in Anlehnung an Jüttemann (1981, S. 115) streckenweise das Prinzip einer **Parallelauswertung** im Sinne einer Reliabilitätsprüfung durch mindestens zwei Forscher angewandt, um die subjektive Einflussnahme des Einzelnen kontrollieren zu können.

Konkret wurde in grober Anlehnung an die GT nach Strauss & Corbin (1996) mittels einer Zeile-für-Zeile-Codierung eines ersten Datensegments hinsichtlich **eines Themenkreises** (offene Codierung) parallel von zwei Personen je ein Codesystem entworfen (vgl. Abbildung 23). Während dieses Arbeitsschrittes wurden insgesamt je sechs unterschiedliche Interviews codiert und das erarbeitete Codesystem dokumentiert. Anschliessend wurden die beiden getrennt entstandenen Codesysteme vorgestellt, diskutiert, verglichen, an den je sechs anderen Interviews ausprobiert und eine konsensuelle Annäherung herbeigeführt. Danach wurde ein provisorisches Codesystem erstellt, welches der erstmaligen Codierung eines Teils des Datenmaterials eines bestimmten Themenkreises durch die Forschende diente.

Parallel dazu fand eine erste Literaturrecherche statt, bei der auf der Grundlage des in den Daten Vorgefundenen nähere Angaben, theoretische Konstrukte und Theorien gesucht wurden.

Die Erkenntnisse aus der Literaturrecherche und die Zwischenergebnisse aus dem ersten Teilcodierungsdurchgang führten zu ersten Memos und zu einer Differenzierung des Codesystems (axiales Codieren). Die Inputs führten zudem zu Schwerpunktverschiebungen innerhalb der zweiten und dritten Datenerhebungsphase. Anschliessend wurde mit den anderen Themenkreisen in gleichem Sinne wie oben beschrieben verfahren.

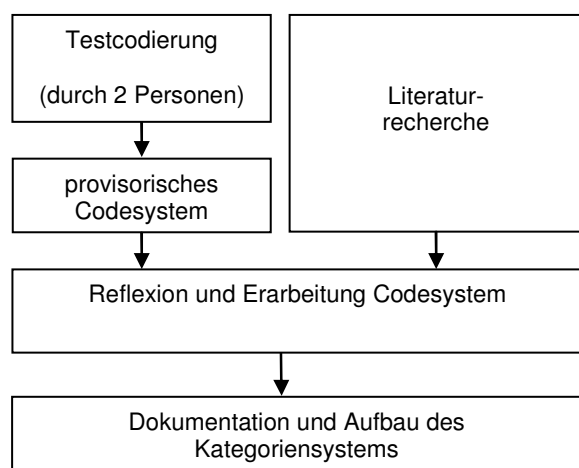


Abbildung 23: Aufbau Kategoriensystem Themenkreis (vereinfachende Darstellung)

In der Zwischenzeit lagen sämtliche auszuwertenden Daten vor, so dass wiederum beim ersten Themenkreis mit der Auswertung begonnen werden konnte, nun aber eine Gesamtcodierung auf der Grundlage des auch auf die anderen Themenkreise abgestimmten Codesystems im Vordergrund stand (vgl. Abbildung 24). Diese Gesamtcodierung wurde auf alle drei Themenkreise ausgedehnt, was hie und da Auswirkungen auf das vorangegangene Codieren hatte. Ferner wurde versucht, eine Kategorisierung im Sinne einer **axialen Codierung** zu erreichen, was eine Veränderung des Codesystems zur Folge hatte. Dieser Prozess dauerte an und wurde durch eine kritische Teilüberprüfung des Datenmaterials durch eine für diese Aufgabe extern angefragte Person³¹⁶ vervollständigt³¹⁷. Es wurden themenkreisspezifisch für jede Person **inhaltliche Memos** erstellt, die wiederum innerhalb der **selektiven Codierung** als wertvolle Inputs dienten, um die Konkretisierung der Modelle - auch unter Beizug neuerer Literaturinputs - voranzutreiben. Die selektive Codierung beinhaltete zudem eine Differenzbereinigung der Codes, also die Überprüfung der Codes und Kategorien bezüglich Eindeutig-

³¹⁶ Eine komplette Recodierung des gesamten Datenmaterials durch eine Zweitperson kam aus ressourcentech-nischen Gründen nicht in Frage. Ferner wurde das gesamte Datenmaterial nicht nur einmal codiert. Vielmehr wiederholten sich diese Abläufe mehrmals bis ein "verdichtetes" Codesystem vorlag.

³¹⁷ Zudem wurde probeweise bei einem Themenkreis der Versuch unternommen, nach erfolgter axialer Codie-rung, die dem offenen Codieren folgte, pro interviewte Person eine Kurzzusammenfassung in einem inhaltlichen (nicht einem theoretischen) Memo zu erfassen. Um auf der Grundlage der entstandenen inhaltlichen Memos weiter zu arbeiten, wurde eine Recodierung derselben auf der Grundlage des erarbeiteten Codesystems durch eine Person, die das Material nicht kannte, durchgeführt. Diese Recodierung fiel mit einem $r = .9$ sehr gut aus, was für eine gute Nachvollziehbarkeit bzw. Vollständigkeit der Memos sprach. Dieses Memorisieren auf Inter-viewebene wurde anschliessend auf die anderen Themenkreise ausgedehnt; auf eine wie oben beschriebene Überprüfung des gesamten Datenmaterials wurde aber wegen Ressourcenmangels verzichtet.

keit, Ausschliesslichkeit und Vollständigkeit. Am Schluss fand eine generalisierende Auswertung auf der Grundlage der Einzelinterviews statt, die in den Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit floss.

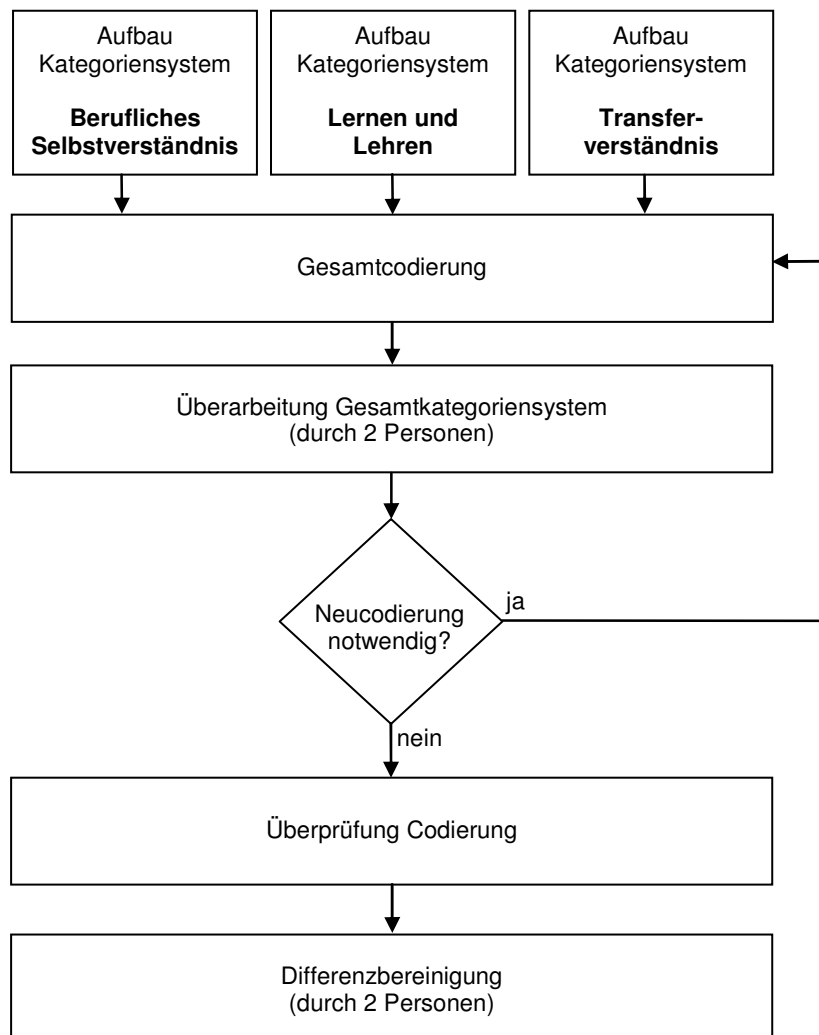


Abbildung 24: Gesamtcodierung nach Themenkreis (vereinfachende Darstellung)

8.4 Zusammenfassung

Vor der Auswertung der qualitativ erhobenen Daten musste das Material protokolliert und aufbereitet werden. Sämtliche Interviews waren digital aufgenommen worden und wurden anschliessend nach Standardorthographie - d.h. ohne auf die verschiedenen Mundartdialekte einzugehen - verschriftet. Die zwei auf Französisch durchgeführten Interviews wurden übersetzt und anschliessend transkribiert, während das im Tessin stattgefundene Interview auf Deutsch durchgeführt werden konnte. Zwecks Überprüfung der Vollständigkeit wurde einerseits das Transkript von einer zweiten Person überprüft und zudem in zwei Dritteln der Fälle der interviewten Person selbst mit der Bitte um Richtigstellung bei offensichtlichen Missverständnissen oder Fehlern ausgehändigt (Interviewten-Validierung). Nach der Interviewdurch-

führung notierte sich die Forschende besondere Eindrücke auf ein Datenblatt: Informationen, die unter besonderer Kennzeichnung dem jeweiligen Transkript hinzugefügt wurden und somit ebenfalls für die Auswertung zur Verfügung standen. Diese sehr aufwändige Vorgehensweise wurde gewählt, weil eine Vorselektion und vorgängige Interpretation der Daten vermieden und das Material für die Analyseverfahren der Grounded Theory bereitgestellt werden sollten. Dabei stehen Datensammlung, Analyse und Theorie in wechselseitigem Bezug. Als Ausgangslage dient dabei keine Theorie, sondern ein Untersuchungsbereich; erst mit Voranschreiten des Forschungsprozesses kristallisiert sich dann heraus, was auf der Grundlage des Datenmaterials als relevant gelten kann (Strauss & Corbin, 1996, S. 7f.).

Das Ausgangsmaterial für die anschliessende, qualitative Auswertung umfasste mehr als 1000 A4-Seiten Text, was eine computerunterstützte qualitative Datenanalyse nahe legte. Die Wahl fiel auf ATLAS.ti, das einen spezifischen Support der Analyse nach der GT, namentlich für Code- und Kategorienbildung, diverse Suchfunktionen und technische Unterstützung bei der Parallelcodierung versprach. Codieren meint nach GT, dass Daten "aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt" (ebd., S. 39) werden.

Die Auswertung vollzog sich in mehreren Loopings und hatte grundsätzlich folgende Struktur:

Zwei Personen führten eine Zeile-für-Zeile-Codierung eines ersten Datensegments über mehrere ausgewählte Interviews durch und erstellten ein Codesystem (offenes Codieren). Dieses Codesystem wurde vorgestellt und analysiert. Anschliessend erstellte die Forschende ein provisorisches Codesystem und führte eine erstmalige Teilcodierung des dann vorhandenen Datenmaterials durch (vgl. rollende Planung). Parallel dazu fand eine Literaturrecherche unter Berücksichtigung vorgefundener Aussagen statt. Inputs aus dieser Recherche und erste "Zwischenergebnisse" führten zu einer erneuten Datenerhebung, einer Überarbeitung des Codesystems und einer erneuten Codierung.

Die oben beschriebenen Auswertungsschritte wurden für die drei verschiedenen Themenkreise durchgeführt und führten nach und nach zu einer Abstrahierung des Codesystems, die schliesslich in ein Kategoriensystem mündete. Im weiteren Verlauf der Auswertungsarbeit wurden die einzelnen Codes mehrfach bezüglich ihrer Eindeutigkeit, Ausschliesslichkeit und Vollständigkeit überprüft (axiale Codierung) und anschliessend das Kategoriensystem verfeinert, teilweise ergänzt sowie einer selektiven Codierung unterworfen. Parallel dazu wurden diverse Dokumentationen erstellt. Im Weiteren fand eine quantifizierende Auswertung statt, um einen Überblick über die gewonnenen Erkenntnisse zu erhalten und erste Ergebnisse zu beschreiben.

TEIL IV: ERGEBNISTEIL

9 BERUFLICHES SELBSTVERSTÄNDNIS

"Ich bin ein Geburtshelfer.

Und wenn man ein Bild nimmt, jenes vom Netz, dann verstehe ich mich als Geburtshelfer von neuen Knoten. Das Netz ist ein ganz wichtiges Symbol für mich. Ein Netz hat Knoten und Zwischenräume. Beides ist wichtig.

Dort, wo *nichts* ist, ist trotzdem etwas - beispielsweise Beziehungen, Kultur, Spirit. Dieses Nichts kann man weder messen noch riechen - aber dennoch ist es da. Wenn ich sie [die Zwischenräume] bearbeite, dann entstehen neue Knöpfe - also Zahlen, Fakten, Daten, Organigramme - alles, was handfest ist."

Ein Weiterbildner (5008, 39-46)

9.1 Einleitung und Übersicht der Ergebnisbeschreibung

Wenn Weiterbildner unterschiedlicher Funktion und fachlicher Ausrichtung über ihre eigene Tätigkeit, ihre Aufgaben und Rollen innerhalb der Weiterbildung, über positive und negative Aspekte ihrer täglichen Arbeit berichten, dann kann dies als Teil eines **Gesamtbildes** verstanden werden, das das **berufliche Selbstverständnis** dieser Personengruppe ausmacht. Als Ordnungsraster dient, wie in Kapitel 3.5.1 dargelegt, erstens eine eher **aussenorientierte Dimension** (vgl. Abbildung 25), die den unternehmens- und organisationsfokussierten Teil der Tätigkeit mit den Rollen-, Aufgaben- und Funktionsaspekten umfasst, zweitens eine eher nach **innen orientierte** bzw. **personenbezogene Dimension**, die die Selbstbezeichnung(en) und Motive für die Aufnahme der Tätigkeit als Weiterbildner oder deren Weiterführung beinhalten.

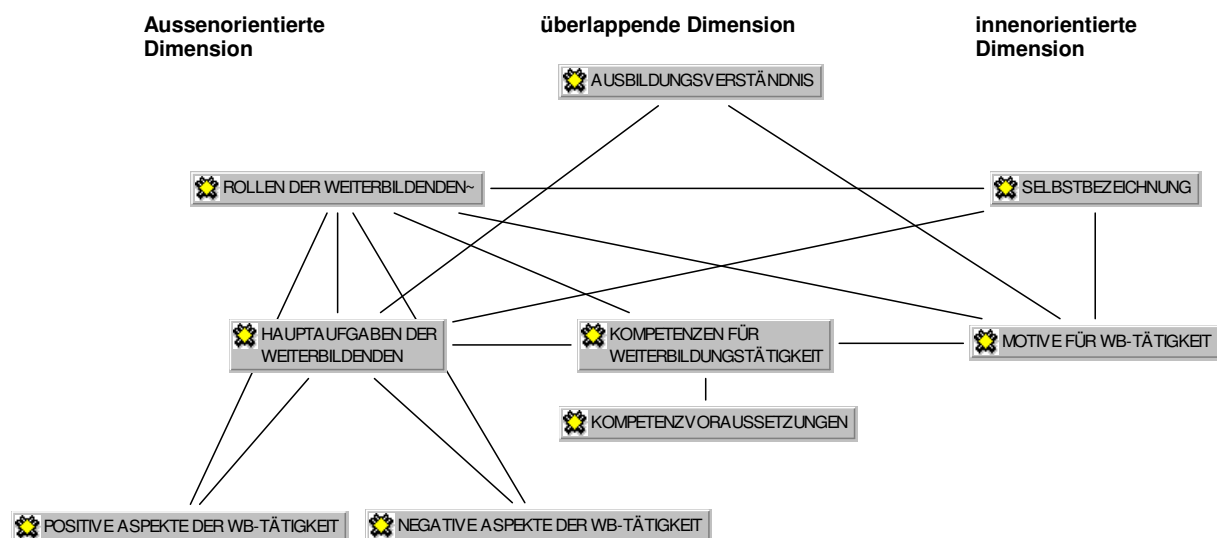


Abbildung 25: Hauptkategorien beruflichen Selbstverständnisses (idealisierte Darstellung)

Ferner nennen **Weiterbildner positive und negative Aspekte ihrer Tätigkeit**, die mit den vorgefundenen Aufgaben und Rollen(-erwartungen) verknüpft sind und zudem eine persönliche Bewertung derselben offenbaren.

In der **Schnittstelle dieser Dimensionen (überlappend)** sind die Kompetenzen platziert, welche Weiterbildner benötigen, um erfolgreich ihre Tätigkeit ausführen zu können, sowie ihr allgemeines, individuelles Ausbildungsverständnis, das als Produkt der Auseinandersetzung mit der Weiterbildungsarbeit einerseits und der Interaktion mit Kollegen, Vorgesetzten, dem Unternehmen etc. andererseits verstanden wird.

Im Folgenden werden die **Ergebnisse zum beruflichen Selbstverständnis** vorgestellt:

Als Ausgangslage dienten verschiedene Fragen, die Ausbildungsverständnis, Hauptaufgaben sowie positive und negative Aspekte der Weiterbildungstätigkeit anvisieren (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32: Fragen zum Themenkreis berufliches Selbstverständnis

Frage	Befragt N	Geantwortet	% von N
Was bedeutet es für Sie, Weiterbildner zu sein?	86	86	100%
Welche Hauptaufgaben verbinden Sie mit Ihrer Funktion?	61	46	75,4%
Könnten Sie mir bitte Ihre Tätigkeiten beschreiben?	25	25	100,0%
Was schätzen Sie in Ihrer Arbeit als Weiterbildner? Was schätzen Sie an Ihrer Funktion? Gibt es besondere Seiten des Trainerseins, die Ihnen Spass bereiten?	86	56	65,1%
Was empfinden Sie als störend?	86	55	64,0%

Die Analyse der Daten zeigte, dass die Interviewten Aspekte wie Motive oder Selbstbezeichnung selbständig aufnehmen, obwohl diese nicht explizit erfragt worden waren. Die Anzahl der Aussagen³¹⁸ verteilen sich uneinheitlich über die einzelnen Hauptkategorien (vgl. Abbildung 26):

³¹⁸ In der quantitativen Ergebnisbeschreibung wird pro Person nur eine Nennung desselben Codes als Aussage gewertet, unabhängig davon, wie oft sie diese formulierte.

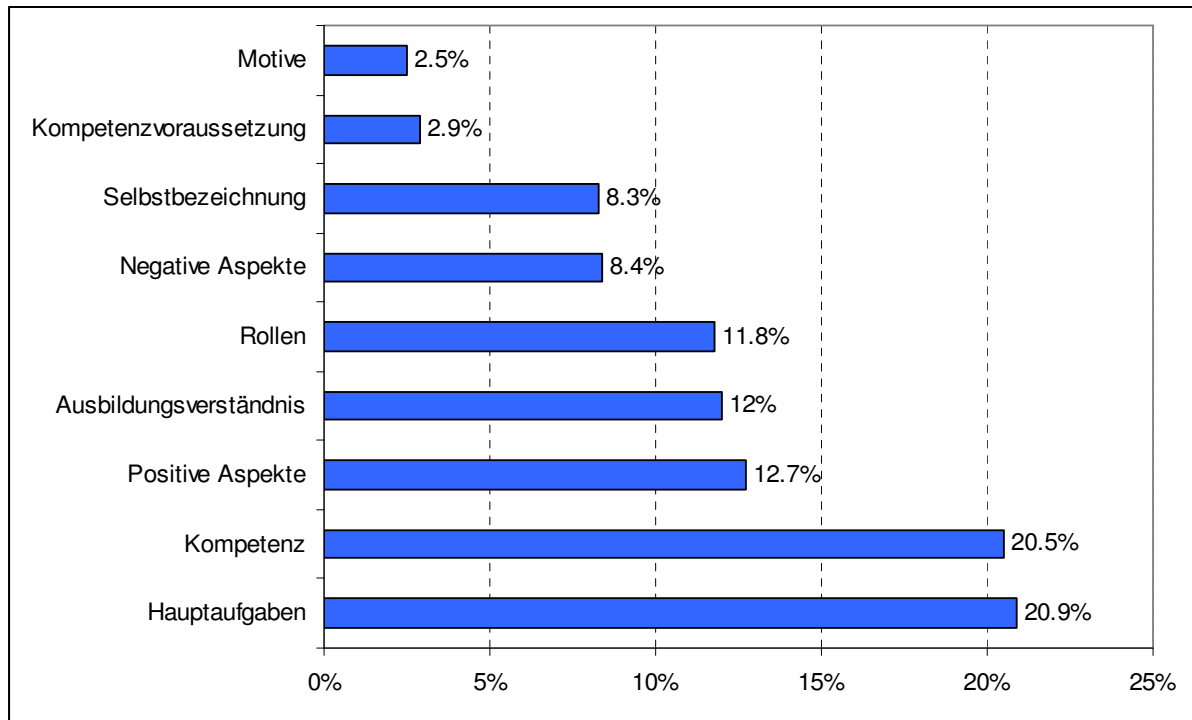


Abbildung 26: Häufigkeitsverteilung der Hauptkategorien "berufliches Selbstverständnis"

Im Folgenden werden die Hauptkategorien, geordnet nach den Dimensionen "ausensorientiert", "überlappend" und "innenorientiert", vorgestellt (vgl. Abbildung 27):

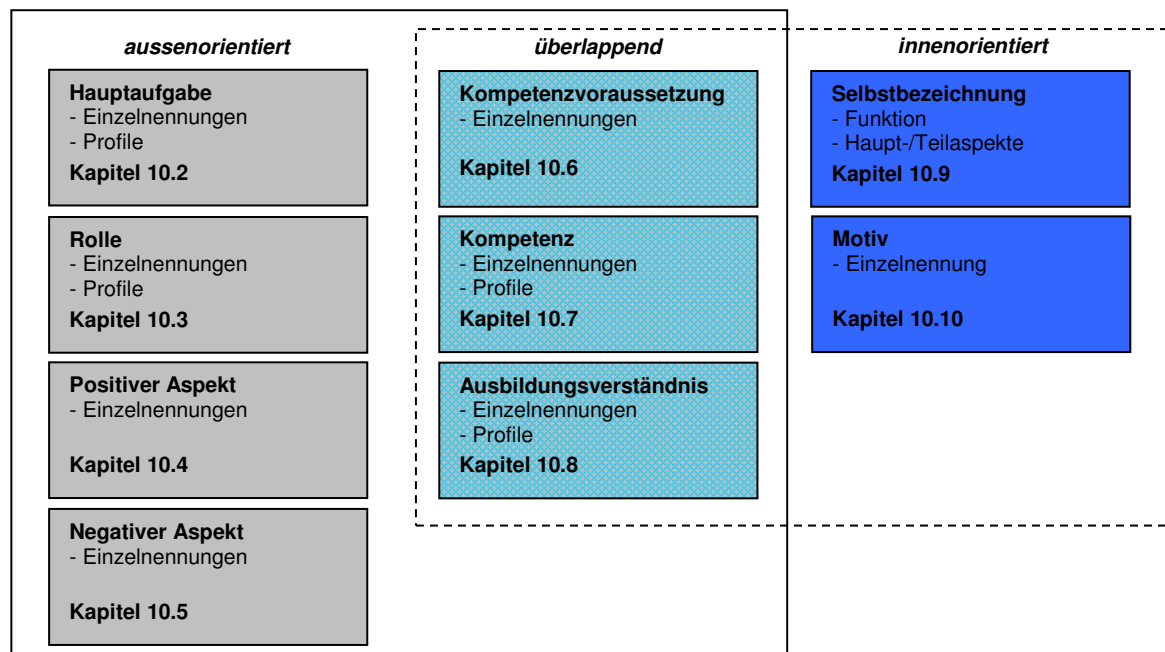


Abbildung 27: Übersicht Ergebnisbeschreibung berufliches Selbstverständnis

9.2 Hauptaufgaben aus der Sicht der Weiterbildner (ausensorientiert)

Die Frage "Welche Hauptaufgaben sollte ein Ausbildner/Weiterbildner/Trainer Ihrer Meinung nach erfüllen?" wurde sämtlichen untersuchten Personen gestellt (vgl. Tabelle 33), wovon 61 (N=86; 70,9%), antworteten (Beantwortergruppe). Es sind 29 der 35 (82,9%) Fachausbildner, 23 der 37 (62,2%) Führungsausbildner und neun der 14 (70,9%) Verkaufsausbildner. 44 der befragten Weiterbildner arbeiten unternehmensintern (N=61; 72,1%), 17 Personen unternehmensextern (N=25; 68,0%).

Tabelle 33: Übersicht aller Antworter Hauptaufgaben (ausensorientiert)

Dimension	Kategorie	Befragte	Beantworter	Nichtantworter	N	% Antwort von N
Bereich	Fach	35	29	6	35	82,9%
	Führung	37	23	14	37	62,2%
	Verkauf	14	9	5	14	64,3%
	Total	86	61	25	86	70,9%
Funktion	Externer	25	17	8	25	68,0%
	Trainer	21	14	7	21	66,6%
	Programmverantwortlicher	14	12	2	14	85,7%
	Leiter	7	5	2	7	71,4%
	Linienreferent	19	13	6	19	68,4%
	Total	86	61	25	86	70,9%
Bereich differenziert	Fach	27	22	5	27	81,5%
	Führung	37	23	14	37	62,2%
	Verkauf	12	8	4	12	66,6%
	Fach-Verkauf	4	3	1	4	75,0%
	Erwachsenenausbildung	4	3	1	4	75,0%
	Hochschuldidaktik	2	2	0	2	100,0%
	Total	86	61	25	86	70,9%
Geschlecht	Männer	64	45	19	64	70,3%
	Frauen	22	16	6	22	72,7%
	Total	86	61	25	86	70,9%
Antworter gesamt	Beantworter	86	61	25	86	70,9%
	Spontanantworter	-	19	-	-	-
	Nichtantworter	-	6	-	-	-
	Total	86	86	25	-	-

Von den 25 auf die Frage **nicht** eingehenden Personen nennen deren 19 Hauptaufgaben in anderen Zusammenhängen (so genannte Spontanantworter); von sechs Personen (N=86; 7,0%) liegen keine Nennungen vor (Nichtantworter). Die Gruppe der **Spontanantworter**

nennt eins bis maximal drei unterschiedliche Hauptaufgaben pro Person, die Beantw-
tergruppe vier bis 14 Hauptaufgaben³¹⁹.

9.2.1 Einzelnennungen

Insgesamt werden 54 unterschiedliche Hauptaufgaben mit insgesamt 381 Nennungen von den 80 antwortenden Weiterbildenden (Befragte und Spontanantworter) genannt³²⁰. Im Folgenden werden jene Hauptaufgaben aufgeführt, die die meisten Nennungen auf sich vereinigen konnten (vgl. zudem **Anhang BB**). Es sind dies:

- **Durchführen der Weiterbildungsmassnahmen (58 Nennungen)**
- **Konzipieren der Weiterbildungsmassnahmen (35 Nennungen)**
- **Vorbereiten der Durchführung (15 Nennungen)**
- **Coachen nach einer Weiterbildungsmassnahme (14 Nennungen)**
- Bedarfsanalyse bzw. Auftragsklärung durchführen (13 Nennungen)
- Kontrollieren der Ausbildungsqualität (13 Nennungen)
- Vermitteln von Wissen (13 Nennungen)
- Organisieren kleinerer Weiterbildungsveranstaltungen (12 Nennungen)
- Laufendes Anpassen Konzept/Skript an Teilnehmerbedürfnisse während Weiterbil-
dungsmassnahme (11 Nennungen)
- Operativ planen wie Ausschreibung, Gestaltung etc. (11 Nennungen)

Von diesen Einzelnennungen werden die **vier Meistgenannten** kurz vorgestellt. Die Be-
schreibung der anderen Nennungen findet sich in **Anhang CC**.

9.2.1.1 Durchführen der Weiterbildungsmassnahmen

Für 58 der Interviewten (N=86; 67,4%) gehört die Durchführung der Weiterbildungsmass-
nahme zu ihrer Kernaufgabe. Es sind dies 13 Frauen (N=22; 59,1%) und 45 Männer (N=64;
70,3%). 37 der Antwortenden arbeiten unternehmensintern (N=61; 60,7%), 21 sind unter-
nehmensextern tätig (N=25; 84,0%).

³¹⁹ Der Mittelwert beträgt 6,03.

³²⁰ Nicht berücksichtigt sind dabei die 6 Aufgabenprofile, die insgesamt 36 Nennungen auf sich vereinen.

Die Antwortenden sind verteilt auf 32 Fachausbildende (N=35; 91,4%), zehn Verkaufsausbildende (N=14; 71,4%) und 16 Führungsausbildende (N=37; 43,2%). Nach Funktionsgruppen geordnet antworten sechs Leitende (N=7; 85,7%); 12 Programmverantwortliche (N=14; 85,7%), sechs **Trainer** (N=21; 28,6%), 13 Linienreferenten (N=19; 68,4%) und 21 Externe (N=25; 84,0%).

9.2.1.2 Konzipieren der Weiterbildungsmaßnahmen

Das Konzipieren nennen 35 Weiterbildner als eine ihrer Hauptaufgaben (N=86; 40,6%). Es sind dies zehn weibliche (N=22; 45,5%) und 25 männliche Personen (N=64; 39,1%). Von den 61 unternehmensinternen Auszubildenden geben 23 diese Antwort (37,7%), bei den unternehmensexternen sind es deren zwölf (N=25; 48,0%). 20 Personen (N=35; 57,1%), stammt aus der **Fachausbildung**; die Verkaufsausbildung repräsentieren vier Personen (N=14; 28,6%), bei den Führungsausbildenden sind es elf (N=37; 29,7%). Die **Antwortenden aus dem Bereich Fach** lassen sich wie folgt beschreiben:

- Sechs externe Fachauszubildner d.h. 3 Erwachsenen auszubildner (N=4; 75,0%), ein Hochschuldidaktiker (N=2; 50,0%), zwei Fachauszubildende;
- sechs Linienreferenten (N=19; 31,6%);
- sechs Programmverantwortliche (N=7; 85,7%) und
- zwei Leitende der Weiterbildungsabteilung (N=3; 66,6%)

Für **sechs der sieben befragten Leiter der Weiterbildungsabteilungen Fach, Verkauf oder Führung** (85,7%) gehört Konzeption zu den Hauptaufgaben der Weiterbildenden.

9.2.1.3 Vorbereiten der Durchführung

Das Vorbereiten der Durchführung beinhaltet die Unterlagenerstellung, die Vornehmung kleinerer Anpassungen und die Zusammenstellung der Präsentationsmaterialien. Insgesamt wird diese Antwort von 15 Personen gegeben. Hier sind fünf der Antwortenden weiblichen (N=22; 22,7%) und zehn männlichen Geschlechts (N=64; 15,6%). Acht Befragte arbeiten unternehmensintern (N=61; 13,1%), sieben unternehmensextern (N=25; 28,0%).

Sieben Antwortende bezeichnen sich als Fachauszubildende (N=35; 20,0%), sieben als Führungsausbildende (N=37; 18,9%), und eine als Verkaufsausbildende (N=14; 7,1%).

9.2.1.4 Coachen

Coachen im Sinne einer der Seminartätigkeit nachfolgenden Aufgabe, wird von insgesamt 14 Personen genannt. Es sind dies vier Frauen (N=22; 18,2%) und zehn Männer (N=64; 15,6%). Neun Antwortende arbeiten unternehmensintern (N=61; 14,8%) und fünf unternehmensextern (N=25; 20,0%). Von den Antwortenden sind fünf in der Fachausbildung (N=35; 14,3%), drei in der Verkaufsausbildung (N=14; 21,4%) und sechs in der Führungsausbildung tätig (N=37; 16,2%). Unternehmensintern sind die Funktionsgruppen mit drei **Leitern** (N=7; 42,9%), drei Programmverantwortlichen (N=14; 21,4%) und drei Trainern (N=21; 14,3%) vertreten³²¹

9.2.2 Besonderheiten bei Einzelnennungen

Sechs der Antwortenden, die den **Erfahrungsaustausch** als Hauptaufgabe nennen, arbeiten als Führungsausbildende (N=37; 16,2%), eine als Fachausbildende (N=35; 2,9%). Fünf der Führungsausbildenden sind intern als Management Trainer beschäftigt (N=21; 23,8%). Eine Person aus der Führungsausbildung und die Person aus der Fachausbildung arbeiten extern.

Jene sechs Personen, die das **Abnehmen von Prüfungen und die Durchführung von Assessments** als Hauptaufgaben angeben, bezeichnen sich als **Fachausbildende** (N=35; 17,1%). Davon ist eine Person als Ausbildende in der Erwachsenenbildung tätig (N=4; 25,0%) und eine im Bereich Hochschuldidaktik/Fach (N=2; 50,0%).

Sämtliche sechs Personen, die das **Kooperieren mit Fachstellen und die Schnittstellenarbeit zur Linie** nennen, sind **Programmverantwortliche** (N=14; 42,8%). Vier repräsentieren die Fachausbildung (N=35; 11,4%) und zwei sind Verkaufsausbildende (N=14; 14,3%).

Alle vier Befragte, die angeben, **nach einem Ehrenkodex zu handeln**, sind unternehmensexterne Ausbildende (N=25; 16,0%).

Das **Halten von Referaten und das Input** geben wird von acht Personen, alles Linienreferenten (N=19; 42,1%), als Hauptaufgabe angesehen.

Alle vier Personen, die das Beobachten und Beraten von **Referenten sowie ihre Kontrolle** als Hauptaufgabe ansehen, sind Fachausbildende (N=35; 11,4%). Es sind dies je zwei Pro-

³²¹ Zum Zeitpunkt der Untersuchung fand im untersuchten Unternehmen eine strategische Ausbildungsinitiative statt, die Coaching im Sinne eines Problem lösenden und nicht personenzentrierten Ansatzes (vgl. amerikanisches Modell der Supervision bei Dellori, 2002) einsetzte und Leitende von Weiterbildungsabteilungen, neben Trainern/Programmverantwortlichen mit Coachingaufträgen als Coachs eingebunden waren. Dies erklärt einerseits die relative Häufigkeit der Nennungen sowie die Funktionsverteilung.

grammverantwortliche (N=14; 14,3%) und zwei Leiter von Programmverantwortlichen und Trainern (N=7; 28,6%).

9.2.3 Aufgabenprofile

Neben den oben aufgeführten Einzelnennungen wurden von den Befragten sechs unterschiedliche Profile definiert. Es sind dies

- Dozent bzw. Referent (12 Nennungen)
- Programmverantwortliche Person (10 Nennungen)
- Education Manager (4 Nennungen)
- Trainer (4 Nennungen)
- Leitender einer Weiterbildungs-/Bildungsabteilung (3 Nennungen)
- Fachstellenmitarbeitende (3 Nennungen).

Im Folgenden werden die Aufgabenprofile einzeln vorgestellt.

9.2.3.1 Dozent/Referent

Es äussern sich 12 Personen zu den Hauptaufgaben eines Referenten. Vier Personen (N=12; 33,3%) nennen dabei eine einzige, jene des Haltens von Referaten (vgl. Abbildung 28).

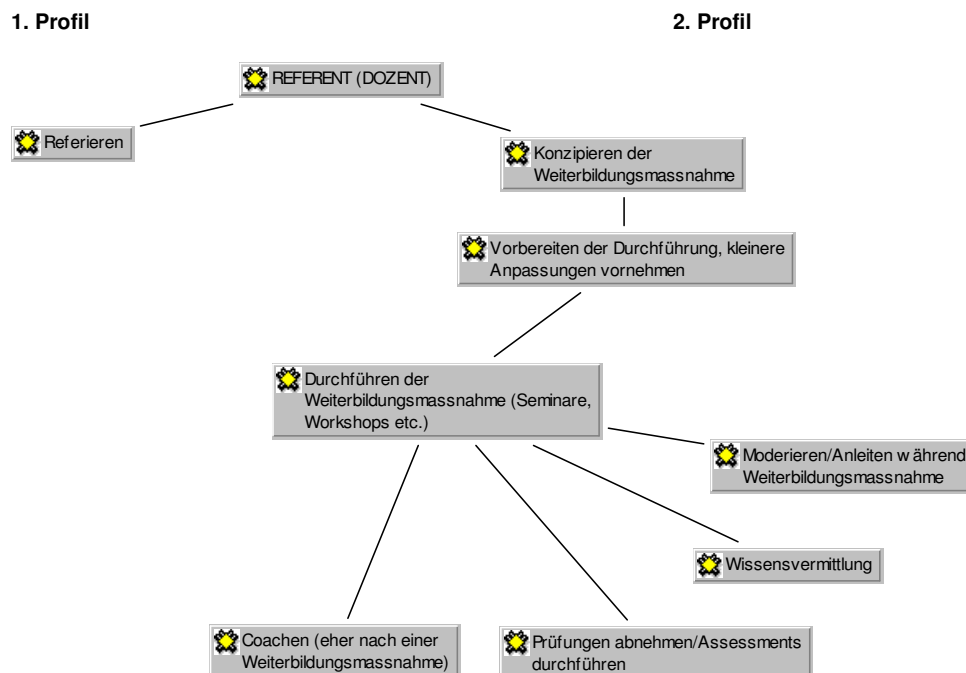


Abbildung 28: Zwei Aufgabenprofile für Dozenten/Referenten (N=12)

Die verbleibenden acht Personen gehen von der Durchführung einer Weiterbildungsveranstaltung aus, die Coaching (2 Nennungen) oder Moderationselemente (1 Nennung) beinhalten kann und zudem in einem Fall vor allem der Wissensvermittlung dient. Neben dieser Betonung der Durchführung findet sich bei vier Personen die Konzeption als Hauptaufgabe, in drei Fällen die Vorbereitungsaufgabe, die teilweise auch kleinere Anpassungen beinhalten kann. Eine Person nennt ferner das Abnehmen von Prüfungen als eine Hauptaufgabe ihrer Tätigkeit als Referent.

9.2.3.2 Programmverantwortliche Person (PV)

Insgesamt zehn Personen äussern sich zum Aufgabenprofil eines Programmverantwortlichen (PV), wobei die Meinungen weit auseinander gehen (vgl. Tabelle 34): Eine Person nennt die strategisch-operativen Planung, der Konzeption, der Durchführung und der Präsentation vor Gremien (2005³²²). Eine andere Person sieht Qualitätsverbesserung und Qualitätskontrolle, dem Management von Referenten, die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen und die Kooperation mit Fachstellen (2009) als Hauptaufgaben. Eine dritte Person unterstreicht die Wichtigkeit der strategisch-operativen Planung, der Konzeptions- und Durchführungsarbeit in Kombination mit Coaching sowie der Teamführung (3224).

Tabelle 34: Aufgabennennungen für das Profil eines Programmverantwortlichen

Beratung	<ul style="list-style-type: none"> – Beratung ehemaliger Teilnehmender (1) – Beratung potentieller Teilnehmender (1) – Beratung potentieller Auftraggeber (1)
Bedarfsanalyse	<ul style="list-style-type: none"> – Bedarfsanalyse/Bedarfsabklärung (3) – Strategisch-operative Planung (4)
Konzeption	<ul style="list-style-type: none"> – Konzeption (8)
Vorbereitung	k. A.
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> – Durchführung (9) – Coaching (2)
Nachbereitung	<ul style="list-style-type: none"> – Qualitätsverbesserung/Redesign (2)
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> – Qualitätskontrolle Ausbildung (1) – Evaluation nicht Hauptaufgabe (1)
Personal	<ul style="list-style-type: none"> – Führen eines eigenen Teams (2) – Referentenmanagement (2)
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> – Kooperation mit Fachstelle/Front (3) – Präsentation Ausbildungsprogramm vor internen Gremien (1)
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> – Weiterbildung eigener Trainer (2) – Testentwicklung (1)

³²² Identifikationscode einer befragten Person.

9.2.3.3 Education Manager³²³

Vier Personen gehen von einer Funktion aus, die vor allem **operativ-planend** tätig ist. Zudem nennen drei der vier Personen die **Bedarfsanalyse** als weitere Hauptaufgabe eines Education Managers (vgl. Abbildung 29). Zwei zählen den externen Einkauf von Weiterbildungsprodukten zu ihren Aufgaben. Je einmal werden die Wichtigkeit einer strategischen Ableitung der Programme, die Kooperation mit Fachstellen und Gremien sowie das methodisch-didaktische Abstimmen auf die Ausbildungsziele (Konzeption) erwähnt.

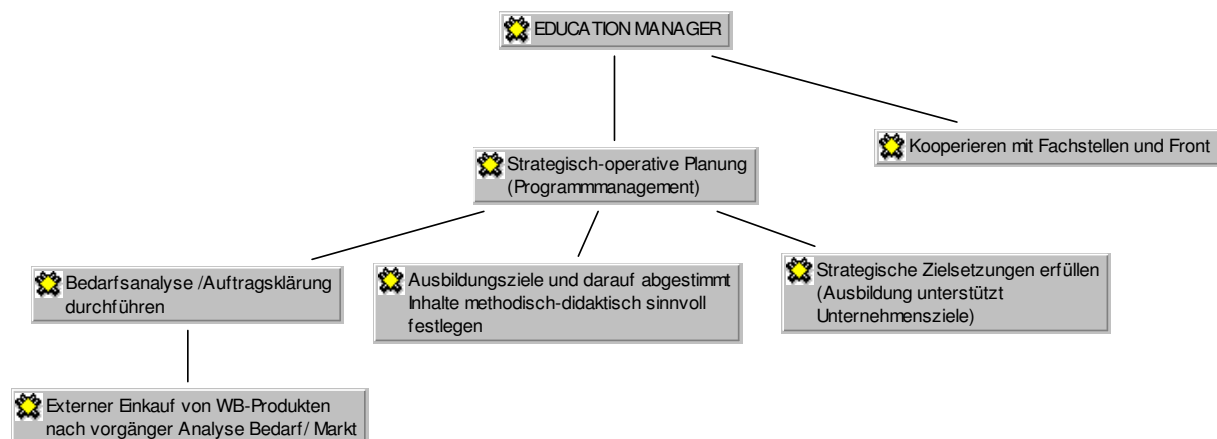


Abbildung 29: Aufgabenprofil Education Manager (N=4)

9.2.3.4 Trainer

Vier Personen nennen Hauptaufgaben für Trainer (vgl. Abbildung 30). Dabei betonen alle Antwortenden die **Durchführung**. Je drei nennen die **Nachbearbeitung** als administrativ-organisatorische Tätigkeit und die **Vorbereitung** inkl. kleinerer Anpassungen der Konzeption an Teilnehmerwünsche oder Aktualität. Je zweimal werden das **Konzipieren, Beraten potentieller Teilnehmender** und das **Coaching** (nach an einer Weiterbildungsmaßnahme) erwähnt. Einmal wird zudem die Bedarfsanalyse als Hauptaufgabe genannt.

³²³ Education Manager kann als Sonderform eines Programmverantwortlichen gesehen werden. Der Ausdruck kam gehäuft bei Weiterbildnern aus dem Fachbereich IT vor.

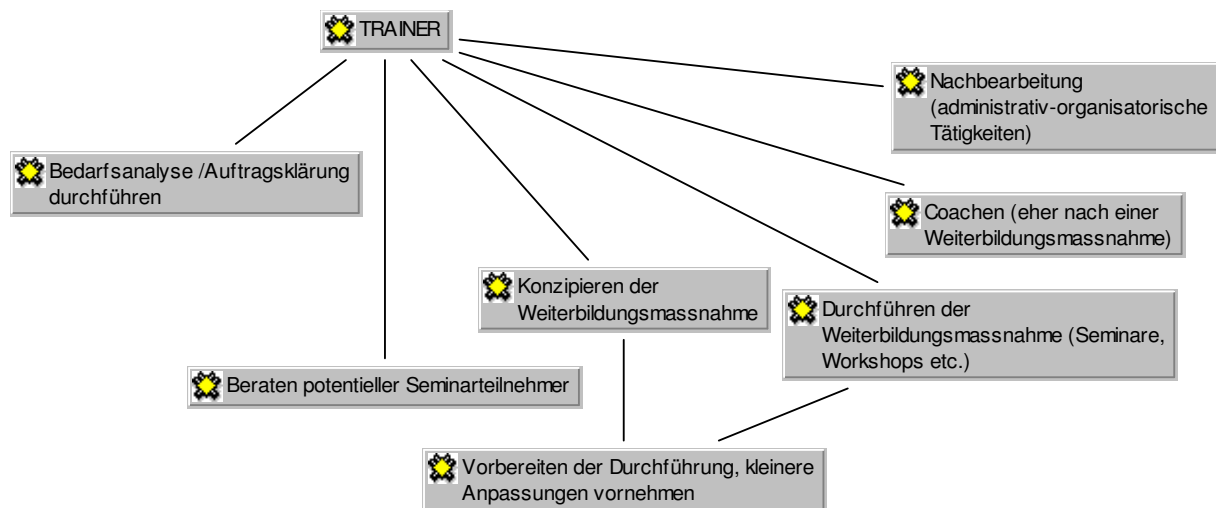


Abbildung 30: Aufgabenprofil Trainer (N=4)

9.2.3.5 Leitender einer Weiterbildungsabteilung

Drei Personen formulieren ein Aufgabenprofil für einen Leitenden einer Bildungs- bzw. Weiterbildungsabteilung. Dabei zeigen sich klare Übereinstimmungen und deutliche Unterschiede bezüglich möglicher Aufgaben, wie Tabelle 35 illustriert.

Alle drei Personen vertreten die Ansicht, dass die **strategisch-operative Planung**, also die Programmplanung, und das Durchführen von Weiterbildungsmaßnahmen wichtige Aufgabenfelder eines Leiters der Weiterbildung sind. Die Person aus dem Verkauf setzt zusätzlich ihren Schwerpunkt auf Konzeption und Planung, während die Person aus dem Bereich Führung die Bedarfsanalyse, die Qualitätskontrolle und das Referentenmanagement hervorhebt. Die Person aus der Erwachsenenbildung erwähnt neben der Qualitätskontrolle die Selektion und Anstellung neuer Mitarbeitenden sowie die Präsentation des Ausbildungsprogramms vor internen Gremien.

Tabelle 35: Aufgabenprofile Leitender einer Weiterbildungsabteilung (N=3)

Kategorie	Person Verkauf	Person Führung	Person Erwachsenenausbildung
Bedarfsanalyse	k. A.	– Bedarfsanalyse und Auftragsklärung	– Beratung potentieller Auftraggeber und Auftragsklärung
Konzeption & Planung	– Operative Planung – Erreichen strategischer Zielsetzungen	– Operative Planung	– Operative Planung – Konzeption
Vorbereitung	k. A.	k. A.	k. A.
Durchführung	– Durchführung der WB-Massnahmen – Coaching	– Durchführung der WB-Massnahmen	– Durchführung der WB-Massnahmen
Evaluation	k. A.	– Qualitätskontrolle der Ausbildung	– Qualitätskontrolle der Ausbildung
Personal	k. A.	– Referentenmanagement (intern/extern)	– Selektion und Anstellung neuer Mitarbeitender
Kommunikation	k. A.	k. A.	– Präsentation des Ausbildungsprogramms in internen Gremien

9.2.3.6 Fachstelle

Vier Personen äussern sich über die Aufgaben eines Fachstellenmitarbeitenden mit Weiterbildungsfunktion. Dabei unterstreichen alle vier Personen die Wichtigkeit der **Durchführung** von Weiterbildungsmassnahmen sowie die **Organisation kleinerer Weiterbildungsveranstaltungen**. Zudem betonen drei der vier Antwortenden die **Kooperation mit der Weiterbildungsabteilung und den Mitarbeitenden an der Front**. Das Schreiben von Informationsbroschüren nennen zwei Personen, eine Person erwähnt die Konzeptionsarbeit.

9.3 Rollenverständnis der Weiterbildner (ausserorientiert)

"Als Ausbildner übernehme ich verschiedene Rollen z.B. Berater für Lebensfragen, Vermittler von Ressourcen (Lehren), Moderator, Lernberater, Qualifizierender, Prozesssteuerer von Gruppenprozessen, Konfliktmediator." (5017, 211-213)

Auf die Frage, "was bedeutet es für Sie, Weiterbildner zu sein?", antworten 32 Befragte (N=86; 37,2%) und verwenden in ihren Ausführungen oft den Begriff **Rolle**, wie oben stehendes Zitat illustriert (vgl. Tabelle 36). 36 Personen beschreiben ebenfalls Rollen. Ihre Aussagen stehen aber nicht in direktem Zusammenhang mit der genannten Ausgangsfrage, son-

den werden in anderen Zusammenhängen wie Hauptgruppen oder Transferbedeutung³²⁴ genannt (Spontanantworter). Zudem fallen die Beschreibungen der Spontangruppe mit eins bis drei Nennungen pro Person punktueller aus als die oben beschriebene Gruppe, die vier bis 12 unterschiedliche Rollen beschreibt³²⁵.

Tabelle 36: Übersicht aller Antworter zur Thematik Rollen (aussenorientiert)

Dimension	Kategorie	Be- fragte	Be- antworter	Nicht- antworter	Spontan- antworter	Total Antworter	N	% Ant- worter von N
Bereich	Fach	35	9	26	18	27	35	77,1%
	Führung	37	15	22	15	30	37	81,1%
	Verkauf	14	8	6	3	11	14	78,6%
	Total	86	32	54	36	68	86	79,1%
Funktion	Externe	25	20	5	5	25	25	100,0%
	Trainer	21	5	16	12	17	21	81,0%
	PV	14	1	13	8	9	14	64,3%
	Leiter	7	2	5	3	5	7	71,4%
	Linienreferent	19	4	15	8	12	19	63,2%
	Total	86	32	54	36	68	86	79,1%
Anstellung	Unternehmensintern	61	12	49	31	43	61	70,5%
	Unternehmensextern	25	20	5	5	25	25	100,0%
	Total	86	32	54	36	68	86	79,1%
Geschlecht	Männer	64	26	38	15	41	64	64,1%
	Frauen	22	6	16	11	17	22	77,3%
	Total	86	32	54	36	68	86	79,1%

9.3.1 Einzelnennungen

Gesamthaft werden 41 Rollen definiert, die 214 Nennungen aufweisen³²⁶. Auf dieser Grundlage können folgende Antwortformate als Häufigste ausgewiesen werden (vgl. Gesamtliste in Anhang BB):

- **Prozessbegleiter** (20 Nennungen)
- **Experte, Fachperson, Wissensvermittler** (19 Nennungen)

³²⁴ "Welche Hauptaufgaben sollten Auszubildner/Weiterbildner/Trainer Ihrer Meinung nach erfüllen?" bzw. "Was bedeutet für Sie Transfer?".

³²⁵ Der Mittelwert beträgt 4,05.

³²⁶ Berücksichtigt werden alle Rollenbeschreibungen, d.h. auch abgelehnte Rollen, nicht aber Rollenprofile, die insgesamt 30 Nennungen auf 5 Profile vereinen.

- **Berater** als Coach (15 Nennungen)
- **Trainer** (11 Nennungen)
- Führer auf Zeit während der Weiterbildungsveranstaltung (9 Nennungen)
- Vorbild (8 Nennungen)
- Seminarleiter (7 Nennungen)

Zudem werden folgende Rollen explizit von einem Teil der Interviewten abgelehnt:

- **Transfersicherungsverantwortlicher** als Referent (8 Nennungen)
- **Lehrer** (7 Nennungen)
- Kontrolleur (6 Nennungen).

Im Folgenden werden die vier häufigsten positiven Antwortformate sowie die zwei häufigsten abgelehnten Rollen vorgestellt (Kapitel 9.3.1.1 bis 9.3.1.6). Weitere Ausführungen finden sich in Anhang DD. Zudem werden einige Besonderheiten der Einzelnennungen in Kapitel 9.3.2 vorgestellt.

9.3.1.1 Prozessbegleiter und Unterstützer

"Ich lasse immer mehr los und es ist nicht mehr so viel Fremdsteuerung in den Programmen. Ich lasse die Teilnehmer machen. Ich habe erhaltende Funktionen. Ich kann dort, wo es nicht weiter geht, die Lernprozesse unterstützen." (2005, 61-64)

Insgesamt 20 Antwortenden sehen sich in der Rolle des Prozessbegleiters im Sinne einer non-direktiven Unterstützung. Es sind dies acht **weibliche** (N=22; 36,4%) und zwölf männliche Personen (N=64; 18,8%). Elf arbeiten unternehmensintern (N=61; 18,0%), neun sind unternehmensextern (N=25; 36,0%) tätig. Fünf Antwortende bezeichnen sich als Fachauszubildende (N=35; 14,3%), drei als Verkaufsauszubildende (N=14; 21,4%) und zwölf als **Führungsauszubildende** (N=37; 32,4%). Bezogen auf die Funktionsgruppen antworten neun externe Weiterbildner (N=25; 36,0%), sieben Trainer (N=21; 33,3%), zwei Programmverantwortliche (N=14; 14,3%) und zwei Leiter (N=7; 28,6%).

9.3.1.2 Experte, Fachperson und Wissensvermittler

In der Rolle des fachlichen Experten und Wissensvermittlers sehen sich 19 Personen. Es sind dies drei Frauen (N=22; 13,6%) und 16 Männer (N=64; 25,0%). Fünf der Antwortenden arbeiten unternehmensintern (N=61; 8,2%) und 14 unternehmensextern (N=25; 56,0%).

Zehn Antwortende bezeichnen sich als **Fachausbildende** (N=35; 28,6%), fünf als **Verkaufsausbildende** (N=14; 35,7%) und vier als Führungsausbildende (N=37; 10,8%).

Bei den Betriebsinternen gehören alle fünf der Gruppe der **Linienreferenten** an (N=19; 26,3%). Es sind dies eine Person aus dem Bereich Führung (N=4; 25,0%) und vier aus der Fachausbildung (N=14; 28,6%).

9.3.1.3 Berater als Coach während dem Seminar

Als Coach **während einer Weiterbildungsveranstaltung** sehen sich 15 Nennungen. Es sind fünf weibliche (N=22; 22,7%) und zehn männliche Antwortende (N=64; 15,6%).³²⁷ Fünf Antwortende arbeiten als Fachausbildende (N=35; 14,3%), drei als Verkaufsausbildende (N=14; 21,4%) und sieben als Führungsausbildende (N=37; 18,9%). Unternehmensextern tätig sind elf Personen (N=25; 44,0%): Es sind dies alle Fach- und Verkaufsausbildenden sowie drei Führungsausbildende. Von den verbleibenden vier **unternehmensintern** Tätigen (N=61; 6,6%) sind drei **Management Trainer** (N=21; 14,3%) und ein **Linienreferent** aus dem **Führungsbereich** (N=4; 25,0%).

9.3.1.4 Trainer

Insgesamt 11 Personen sehen sich in der Rolle des Trainers (vgl. zudem Kapitel 9.9.2). Diese Antwort erwähnen zwei Frauen (N=22; 9,1%) und neun Männer (N=64; 14,1%). Drei Antwortende arbeiten unternehmensintern (N=61; 4,9%), acht unternehmensextern (N=25; 32,0%). Drei Antwortende repräsentieren die Fachausbildung (N=35; 8,6%), zwei die Verkaufsausbildung (N=14; 14,3%) und sechs die Führungsausbildung (N=37; 16,2%).

Es folgen Rollen, die von den Antwortenden abgelehnt werden.

9.3.1.5 Ablehnung Transfersicherungsverantwortung

Insgesamt acht Personen lehnen explizit die Rolle des **Transferverantwortlichen als Referent** ab. Es sind dies zwei weibliche (N=22; 9,1%) und sechs männliche Befragte (N=64; 9,4%). Vier Antwortende sind unternehmensintern (N=61; 6,6%) und vier unternehmensex-

³²⁷ Drei externe Weiterbildner sehen sich in der Rolle des Consultant, der eventuell in einer zweiten Phase des Prozesses Trainings durchführt. Die Rolle des Beraters im Sinne einer Hilfestellung für potentielle Kunden wird von zwei Weiterbildnern genannt. Die Rolle des Beraters für andere Weiterbildner (im Sinne einer Supervision) zählen zwei externe Weiterbildner, die "Train-the-Trainer" Ausbildungen durchführen, zu ihrer Hauptaufgabe. Die Rolle des Coachs im Sinne einer der Weiterbildungsveranstaltung nachfolgenden Massnahme wird von sechs Weiterbildnern genannt.

tern (N=25; 16,0%) tätig. Zwei arbeiten als Fachausbildende (N=35; 5,7%), zwei als Verkaufsausbildende (N=14; 14,3%) und vier als Führungsausbildende (N=37; 10,8%). Die unternehmensintern Antwortenden verteilen sich zu je zwei Personen auf Management Trainer (N=21; 9,5%) und Linienreferenten (N=19; 10,5%).

Die **Transfersicherungsverantwortung** als **Programmverantwortlicher** lehnen **vier** Personen ab. Es sind dies eine Frau (N=22; 4,5%) und drei Männer (N=64; 4,7%); drei unternehmensextern Tätige (N=25; 12,0%) und eine unternehmensintern arbeitende Person (N=61; 1,6%), die die Funktion eines Programmverantwortlichen in der Fachausbildung bekleidet (N=7; 14,3%). Bei den Unternehmensexternen sind es zwei Führungsausbildende und eine erwachsenenausbildende Person. Es findet sich nur eine Doppelnennung, sodass insgesamt elf Personen eine Transfersicherungsverantwortung ablehnen (N=86; 12,8%)³²⁸.

9.3.1.6 Ablehnung Lehrerrolle

Sieben Personen lehnen die Lehrerrolle als Weiterbildende ab. Es sind dies drei weibliche (N=22; 13,6%) und vier männliche Teilnehmende (N=64; 6,3%). Vier Antwortende arbeiten unternehmensintern (N=61; 6,6%) und drei unternehmensextern (N=25; 12,0%).

Zwei repräsentieren die Fachausbildung (N=35; 5,7%), fünf die **Führungsausbildung** (N=37; 13,5%). Die beiden Fachausbildenden sind Linienreferenten (N=14; 14,3%). Von den Führungsausbildenden sind zwei Trainer (N=21; 9,5%) und drei **externe Führungsausbildende** (N=9; 33,3%)³²⁹.

9.3.2 Besonderheiten bei Einzelnennungen

Jene drei Befragten, die eine reine **Trainer- bzw. Dozentenrolle ablehnen**, sind unternehmensinterne Fachausbildende (N=13; 23,1%). Es sind dies zwei Programmverantwortliche (N=7; 28,6%) und ein Leitender der Weiterbildungsabteilung (N=3; 33,3%).

Die Rolle als **Auslöser persönlicher Betroffenheit bei Lernenden** beschreiben drei Personen, die als unternehmensinterne Management Trainer (N=21; 14,3%) tätig sind.

³²⁸ Die Transferverantwortung wird in Kapitel 13 ausführlich behandelt.

³²⁹ Elf Personen geben während dem Interview an, dass sie eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben. Keine dieser elf Personen lehnt die Rolle des Lehrers in der Weiterbildung explizit ab. Als Selbstbezeichnung findet sich der Begriff Lehrer bei vier Personen im Sinne eines Teilaspekts.

In der Rolle des **Managers, Geschäftsführers und Unternehmers** beschreiben sich insgesamt fünf Personen, die **unternehmensextern** arbeiten (N=25; 20,0%): Es sind dies zwei Fachausbildende (N=9; 22,2%) und drei Führungsausbildende (N=7; 42,9%).

Jene vier Befragten, die sich als **Organisationsentwickler** sehen, arbeiten in der **Führungsausbildung** (N=37; 10,8%). Drei arbeiten als Externe (N=9; 33,3%) und eine als Interne (N=24; 4,2%).

Alle drei Personen, die Weiterbildnern die Rolle des **Verkäufers und Akquisitors** zuordnen, arbeiten als externe **Verkaufsausbildende** (N=7; 42,9%).

In der Rolle des Schaffers **optimaler Rahmenbedingungen für die Lernenden** beschreiben sich drei Weiterbildner, die alle in der **Führungsausbildung** tätig sind (N=37; 8,1%). Dabei gehört je ein Antwortender zur Gruppe der externen Weiterbildner, Management Trainer und Programmverantwortlichen.

9.3.3 Rollenprofile

Neben Einzelnennungen, die weiter oben vorgestellt wurden, äussern sich insgesamt 30 Personen zu sechs unterschiedlichen Rollenprofilen. Es sind dies:

- Trainer oder Ausbildungsinstruktor (12 Nennungen)
- Referent (6 Nennungen)
- Erwachsenenbildner (5 Nennungen)
- Prozessbegleiter (5 Nennungen)
- Unternehmer im Weiterbildungsbereich (2 Nennungen).

Diese Profile werden im Folgenden der Reihe nach vorgestellt.

9.3.3.1 Rollenprofil Trainer oder Ausbildungsinstruktor

12 Personen (N=86; 14,0%), mit Ausnahme einer Person alles externe Weiterbildner, beschreiben ein Rollenprofil für Trainer. Dabei beschreiben sechs Antwortende (N=12; 50,0%) explizit die Rolle des **Trainers**, genau so viele nennen die Rolle des **Experten** (vgl. Abbildung 31).

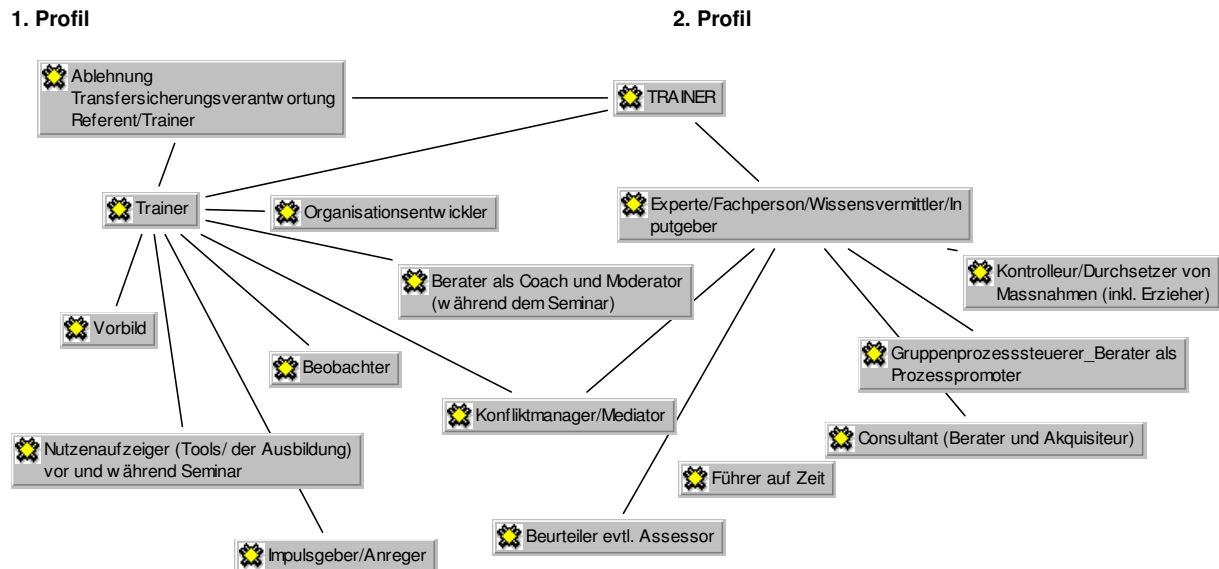


Abbildung 31: Rollenprofil Trainer mit Trainer und Experte als Ausgangspunkten (N=12)

Während die **erste Gruppe** die Rolle des Beobachters (2 Nennungen), des Nutzenaufzeigers (1 Nennung), des Vorbilds (1 Nennung), des Organisationsentwicklers (1 Nennung), des Impulsgebers (1 Nennung) und die Ablehnung der Rolle eines Transfersicherungsverantwortlichen (1 Nennung) erwähnt, betont die **zweite Gruppe** den Führer auf Zeit (3 Nennungen), den Kontrolleur auch im Sinne von Transfersicherung (2 Nennungen), den Gruppenprozessessteuerer (1 Nennung), Beurteiler (1 Nennung) und den Consultant (1 Nennung).

Beide Gruppen nennen die Rolle des Konfliktmanagers (3 Nennungen) und jene des Beraters während der Weiterbildungsveranstaltung (5 Nennungen).

9.3.3.2 Rollenprofil Referent

Insgesamt sechs Linienreferenten (N=19; 31,5%) äussern sich zum Rollenprofil eines Referenten. Dabei sind sich alle einig, dass dabei die Rolle des **Experten**, der Fachperson als Auskunft gebende Person und Wissensquelle einen Hauptaspekt darstellt. Weitere Aspekte, die nur einzelne Personen nennen, sind die Rolle des Impulsgebers sowie die Ablehnung einer Transfersicherungsverantwortung.

9.3.3.3 Rollenprofil Erwachsenenbildner

Fünf externe Weiterbildner, zwei davon Erwachsenenausbildner, beschreiben ein mögliches Rollenprofil für Erwachsenenbildner (vgl. Abbildung 32): Dabei unterstreichen alle Antwortenden die Wichtigkeit des **Beraters im Sinne eines Coachs während der Weiterbildungs-**

massnahme³³⁰. Drei Personen gehen von einer **Prozessbegleiterrolle** aus, die anderen beiden Antwortenden von einer **Impulsgeberrolle**. Ein der Weiterbildungsveranstaltung nachfolgendes Coaching wird von einer Person genannt. Ein Erwachsenenbildner beschreibt einen "Rollenstrauss", der während des Seminars die Rollen Berater, Prozessbegleiter, Experte, Beurteiler, Führer auf Zeit, Seminarleiter und Institutionsvertreter vereint. Eine Person hebt hervor, dass sie sich auch in der Rolle des Mitlerner als Erwachsenenbildner sieht. Eine Ablehnung der Lehrerrolle wird von zwei Antwortenden erwähnt.

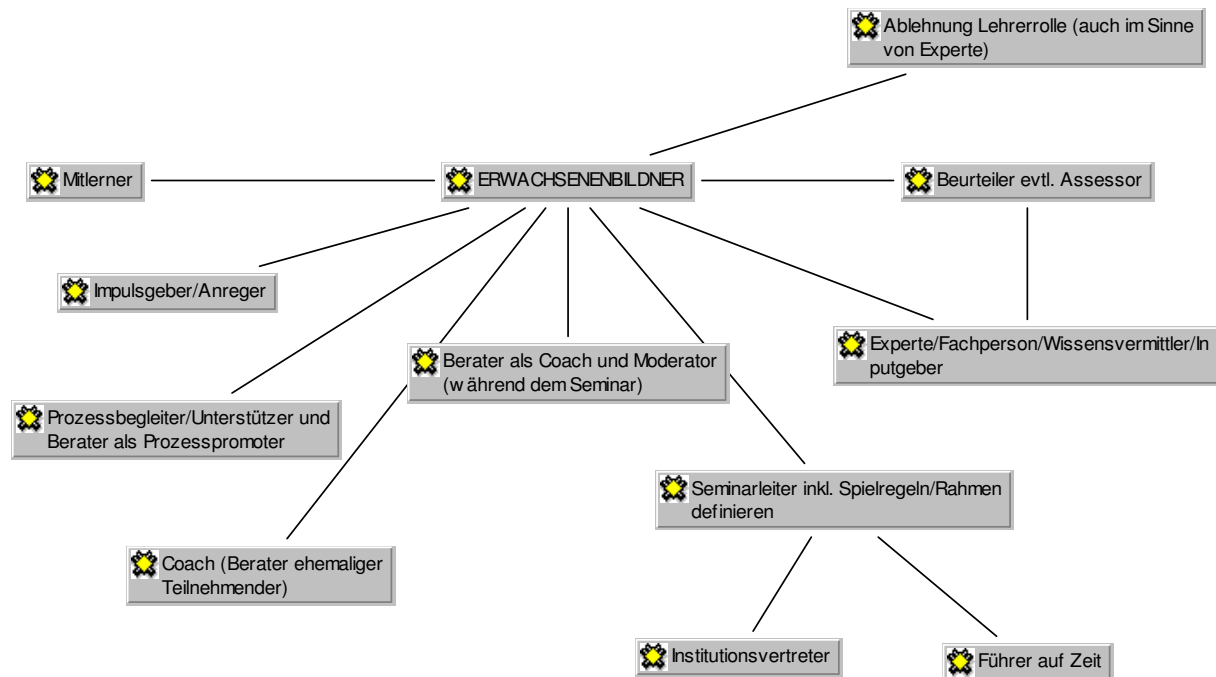


Abbildung 32: "Rollenstrauss" Erwachsenenbildner (N=5)

9.3.3.4 Rollenprofil Prozessbegleiter

Eine Rollenbeschreibung für Prozessbegleiter liegt von drei externen Weiterbildner (N=25; 12,0%) und zwei Management Trainern (N=21; 9,5%) vor. Dabei wird in drei Fällen die Rolle des **Impulsgebers** hervorgehoben (vgl. Abbildung 33). Zudem werden der **Prozessbegleiter** (2 Nennungen) und in je einem Fall Trainer, Experte, Gruppenmitglied sowie Berater im Sinne eines Coachs während der Veranstaltung genannt.

³³⁰ Dies lässt ein eher teilnehmerorientiertes, persönlichkeitsentwickelndes Ausbildungsverständnis erahnen.

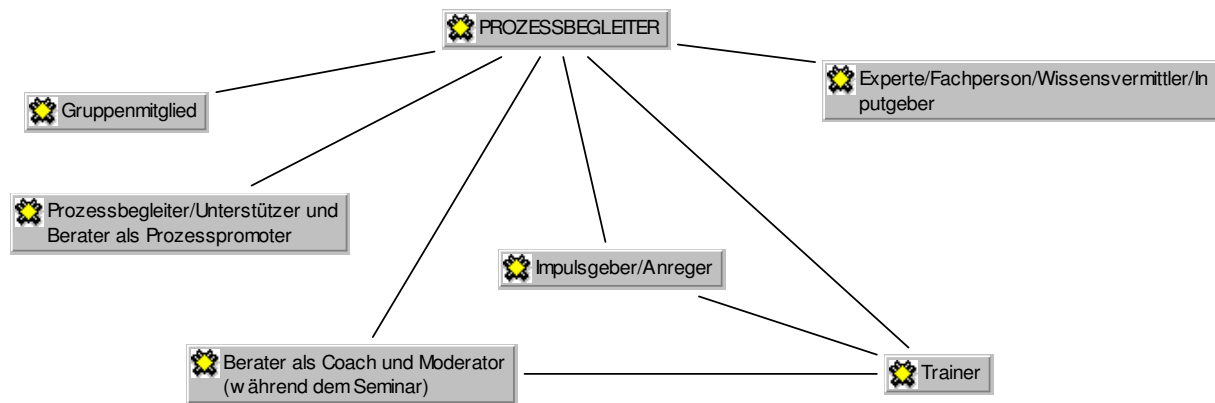


Abbildung 33: Rollenprofil Prozessbegleiter (N=5)

9.3.3.5 Unternehmer im Weiterbildungsbereich

Zwei externe Weiterbildner (N=25; 8,0%) äussern sich zum Rollenprofil eines Unternehmens im Weiterbildungsbereich. Beide Personen betonen die Rolle des **Consultants**, eine Person hebt zudem die Rolle des Coachs und Trainers hervor.

Die zweite Person führt das Rollenprofil etwas differenzierter aus und meint, dass zur Rolle des Unternehmers jene des Managers, des Experten, des Consultants - aber auch die des Trainers, Coachs, Beobachters und Beurteilers gehören.

9.4 Positive Aspekte der Weiterbildungstätigkeit (eher aussenorientiert)

Die Fragen "Was gefällt Ihnen besonders an Ihrem Beruf als Trainer/Programmverantwortlicher?" bzw. "Was schätzen Sie als Linienreferent an dieser Tätigkeit?" wurden allen Linienreferenten, Management Trainern und Programmverantwortlichen der Untersuchung gestellt (N=54), wovon insgesamt 50 Antworten vorliegen (92,6%). Zudem sind je zwei Spontanantworten von der Gruppe der Leitenden bzw. der externen Weiterbildner zu verzeichnen, so dass sich die Anzahl Antwortender auf 54 (N=86; 62,8%) erhöht (vgl. Tabelle 37). Geantwortet haben insgesamt 39 Männer (N=64; 60,9%) und 15 Frauen (N=22; 68,2%). Aufgeschlüsselt nach Bereichen ergibt sich folgendes Bild: 23 Personen stammen aus dem Bereich der Fach- (N=35; 65,7%), fünf Personen aus der Verkaufsausbildung (N=14; 35,7%), 26 Personen sind in der Führungsausbildung tätig (N=37; 70,3%). 52 der befragten Aus- und Weiterbildner arbeiten unternehmensintern (N=61; 85,2%), zwei Personen sind unternehmensextern tätig (N=25; 8,0%). Pro Person liegen ein bis maximal zehn unterschiedliche Antwortformate vor³³¹.

³³¹ Der Mittelwert liegt bei 4,89.

Tabelle 37: Übersicht aller Antworten positiver Aspekte der Tätigkeit

Dimension	Kategorie	Be-fragte	Be-antworter	Nicht-antworter	Spontan-antworter	Total Antworter	N	% Ant-worter von N
Bereich	Fach	23	23	0	0	23	35	65,7%
	Führung	26	23	3	3	26	37	70,3%
	Verkauf	5	4	1	1	5	14	35,7%
	Total	54	50	4	4	54	86	62,8%
Funktion	Externe	-	-	-	2	2	25	8,0%
	Trainer	21	18	3	0	18	21	85,7%
	PV	14	13	1	0	13	14	92,9%
	Leiter	-	-	-	2	2	7	28,6%
	Linienreferent	19	19	0	0	19	19	100,0%
	Total	54	50	4	4	54	86	62,8%
Anstellung	Unternehmensintern	54	50	4	2	52	61	85,2%
	Unternehmensextern	0	0	-	2	2	25	8,0%
	Total	54	50	4	4	54	86	62,8%
Geschlecht	Männer	37	35	2	4	39	64	60,9%
	Frauen	17	15	2	0	15	22	68,2%
	Total	54	50	4	4	54	86	62,8%

9.4.1 Einzelnennungen

Die Äusserungen der Befragten konnten in 32 Antwortformate eingeordnet werden, die insgesamt 232 Nennungen auf sich vereinen. Unter Berücksichtigung aller Nennungen sind folgende Antwortformate besonders häufig aufgetreten (vgl. Gesamtliste in Anhang BB):

- **Sofortiges Feedback Teilnehmende** während Seminar (18 Nennungen)
- **Freude und Spass** (16 Nennungen)
- **Arbeit mit Menschen** (16 Nennungen)
- **Weitergeben des eigenen Wissens, der Erfahrung** (15 Nennungen)
- Abwechslungsreiche Tätigkeit (Hauptberuflich Tätige) (14 Nennungen)
- Kontakt mit dem Menschen (13 Nennungen)
- Gestaltungsfreiheit (12 Nennungen)
- Team-Teaching inkl. persönliche Fortbildung (10 Nennungen)
- Lernen durch Teilnehmende (10 Nennungen).

Es folgt eine Beschreibung der ersten vier Antwortformate. Die anderen hier aufgeführten Antwortmöglichkeiten sind in Anhang EE beschrieben.

9.4.1.1 Das sofortige oder mittelbare Feedback der Teilnehmenden

Insgesamt 18 Personen schätzen es, dass sie von ihren Teilnehmenden ein sofortiges Feedback oder eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit spätestens bei Seminarschluss erhalten. Es sind dies sechs Frauen (N=22; 27,3%) und zwölf Männer (N=64; 18,8%). Auf die Bereiche verteilt entfallen sieben Nennungen auf die Fachausbildung (N=35; 20,0%), zehn auf die Führungsausbildung (N=37; 27,0%) und eine auf den Verkauf (N=14; 7,1%). Die sieben **Fachausbildenden** gehören alle zur Funktionsgruppe der **Linienreferenten** (N=11; 63,6%). Zudem sind neun **Management Trainer** (N=21; 42,9%), ein Programmverantwortlicher (N=14; 7,1%) und ein externer Weiterbildner (N=25; 4,0%) unter den Antwortenden.

9.4.1.2 Freude und Spass an der Tätigkeit

"Die Referententätigkeit macht grundsätzlich Spass. Ich mache es gerne und könnte mir auch vorstellen, beispielsweise ein Referat pro Monat oder pro zwei Monate durchzuführen." (22222, 23-25)

So oder ähnlich heisst es nicht nur bei Referenten: Insgesamt 16 Personen, drei weibliche (N=22; 13,6%) und dreizehn männliche (N=64; 20,3%) nennen Freude und Spass als einen positiven Aspekt ihrer Tätigkeit. Es sind dies sieben Fachausbildende (N=35; 20,0%), acht Führungsausbildende (N=37; 21,6%) und eine verkaufsausbildende Person (N=14; 7,1%). Bezogen auf die Funktionsgruppeneinteilung sind es acht Linienreferenten (N=19; 42,1%), vier Management Trainer (N=21; 19,0%), zwei Programmverantwortliche (N=14; 14,3%), ein Leiter der Weiterbildungsabteilung (N=7; 14,3%) und ein externer Weitbildender (N=25; 4,0%).

9.4.1.3 Arbeit mit Menschen

16 Personen sehen es als tägliche, positive Herausforderung, mit erwachsenen Personen zusammen zu arbeiten und scheuen dabei die Herausforderungen nicht, die sich daraus ergeben können³³²:

"Das Draussen sein [im Sinne von ausserhalb eines Büros] und mit den Teilnehmern intensiv zusammen arbeiten zu können, ist eine Sonnenseite des Trainerseins." (104, 105)

Es sind dies sieben Frauen (N=22; 31,8%) und neun Männer (N=64; 14,1%). Elf Antwortende repräsentieren dabei den Führungsbereich (N=37; 29,7%) und fünf den Fachbereich (N=35;

³³² Der Kontakt mit den Teilnehmenden wird vermehrt durch Linienreferenten als positiver Aspekt genannt, weswegen zwei sehr ähnliche Antwortformate definiert wurden (vgl. Anhang EE).

14,3%). Es sind zehn **Management Trainer** (N=21; 47,6%), ein externer Führungsausbildner (N=7; 14,3%) und fünf **Programmverantwortliche aus dem Fachbereich** (N=7; 71,4%).

9.4.1.4 Weitergeben eigenen Wissens und der Erfahrung

"Ich finde es sehr positiv, dass ich etwas, was ich weiss, weiter geben kann. Das, was wichtig ist, kann ich weiter geben." (19991, 109-110)

So oder ähnlich beschreiben es fünf weibliche (N=22; 22,7%) und zehn männliche Weiterbildende (N=64; 15,6%). Acht Befragte gehören dabei der Fachausbildung (N=35; 22,9%), sechs der Führungsausbildung (N=37; 16,2%) und eine Person der Verkaufsausbildung an (N=14; 7,1%). Von den Fachauszubildenden sind fünf Linienreferenten (N=14; 35,7%), von den Führungsausbildenden drei (N=4; 75,0%) und von den Verkaufsausbildenden eine Person (N=1; 100,0%). Somit vertreten neun Linienreferenten diese Ansicht (N=19; 47,4%). Zu den Antwortenden gehören zudem drei Management Trainer (N=21; 14,3%) und drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%).

9.4.2 Besonderheiten bei Einzelnennungen

Fünf der sechs Personen, die "etwas bewirken können" als einen positiven Aspekt ihrer Tätigkeit erwähnen, sind Management Trainer (N=21; 23,8%). Die andere Person ist ein Programmverantwortlicher der Fachausbildung (N=7; 14,3%).

Jene fünf Personen, welche einen positiven Aspekt ihres Berufes darin sehen, dass sie ihre **Kreativität ausleben können**, gehören ausnahmslos der Führungsausbildung an: Es sind dies vier Management Trainer (N=21; 19,0%) und ein Linienreferent (N=4; 25,0%). Das **"locker Geführtsein und die damit verbundene die Möglichkeit des selbständigen Arbeitens"** betonen fünf Management Trainer (N=21; 23,8%). Alle drei Befragten, die in ihrer Weiterbildungstätigkeit eine **Reflexionshilfe für ihre alltägliche Arbeit** sehen, sind Linienreferenten im Fachbereich (N=11; 27,3%).

9.5 Negative Aspekte der Weiterbildungstätigkeit (eher aussenorientiert)

Linienreferenten, Management Trainer und Programmverantwortliche wurden nicht nur über die positiven sondern auch über die negativen Aspekte (vgl. Tabelle 38) ihrer Tätigkeit befragt.

Tabelle 38: Übersicht aller Antworten negativer Aspekte der Tätigkeit

Dimension	Kategorie	Be- fragte	Be- antworter	Nicht- antworter	Spontan- antworter	Total Antworten	N	% Ant- worter von N
Bereich	Fach	23	23	0	1	24	35	68,6%
	Führung	26	25	1	1	26	37	70,3%
	Verkauf	5	4	1	1	5	14	35,7%
	Total	54	52	2	3	55	86	64,0%
Funktion	Externe	-	-	-	2	2	25	8,0%
	Trainer	21	20	1	-	20	21	95,2%
	PV	14	13	1	-	13	14	92,9%
	Leiter	-	-	-	1	1	7	14,3%
	Linienreferent	19	19	-	-	19	19	100,0%
	Total	54	52	2	3	55	86	64,0%
Anstellung	Unternehmensintern	54	52	2	1	53	61	86,9%
	Unternehmensextern	-	-	-	2	2	25	8,0%
	Total	54	52	2	3	55	86	64,0%
Geschlecht	Männer	37	36	1	3	39	64	60,9%
	Frauen	17	16	1	0	16	22	72,7%
	Total	54	52	2	3	55	86	64,0%

Antwortende sind ausser einem Management Trainer und einem Programmverantwortlichen alle Befragten. Zusätzlich liegen Antworten von einem Leiter (N=7; 14,3%) und zwei Weiterbildner (N=25; 8,0%) vor. Damit liegen Antworten von 55 Personen, 39 Männern (N=64; 60,9%) und 16 Frauen (N=22; 72,7%) vor. Dabei vertreten 24 Personen die Fachausbildung (N=35; 68,6%), fünf die Verkaufsausbildung (N=14; 35,7%), 26 Personen sind der Führungsausbildung zuzuordnen (N=37; 70,3%). 53 der befragten Weiterbildner arbeiten unternehmensintern (N=61; 86,9%), zwei Personen sind externe Weiterbildner (N=25; 8,0%). Pro Person liegen ein bis maximal neun unterschiedliche Antwortformate vor³³³.

9.5.1 Einzelnennungen

Für negative Aspekte der Weiterbildnertätigkeit konnten 27 Antwortformate definiert und insgesamt 151 Nennungen vergeben werden³³⁴. Die häufigsten Antwortmöglichkeiten dabei sind:

³³³ Der Mittelwert liegt bei 3,46.

- Es gibt **keine negativen Aspekte** (14 Nennungen)
- Zu **heterogene Teilnehmergruppen** (12 Nennungen)
- **Allgemeiner Zeit- und Arbeitsaufwand** (12 Nennungen)
- **Anstrengende Tätigkeit** (9 Nennungen)
- **Hotelübernachtungen** (9 Nennungen)
- **Privatleben schlecht nebenbei organisierbar** (9 Nennungen)
- Lange Präsenzzeiten (8 Nennungen)
- Fehlende Lernvoraussetzungen bei den Teilnehmenden (8 Nennungen)
- Schwierige Teilnehmende (7 Nennungen).

Im Folgenden werden die sehr häufig genannten Antwortformate kurz vorgestellt. Eine weitere Auswahl findet sich in Anhang EE.

9.5.1.1 Keine negativen Aspekte

Keinen einzigen negativen Aspekt konnten 14 Befragte finden. Es sind dies 13 Männer (N=64; 20,3%) und eine Frau (N=22; 4,5%). Sieben repräsentieren dabei die Fachausbildung (N=35; 20,0%), zwei sind in der Verkaufsausbildung (N=14; 14,3%) und fünf in der Führungsausbildung tätig (N=37; 13,5%). Neun der 19 **Linienreferenten** (47,4%), davon sechs aus dem Bereich Fachausbildung (N=14; 42,9%) und drei aus dem Bereich Führung (N=4; 75,0%), vertreten diese Meinung³³⁵.

9.5.1.2 Heterogene Teilnehmergruppen

Eine schwierige Teilnehmerzusammensetzung nennen 12 Antwortende. Es sind dies drei weibliche (N=22; 13,6%) und neun männliche Befragte (N=64; 14,1%).

Acht Personen vertreten den Bereich Führung (N=37; 21,6%), drei sind als Fachausbildende (N=35; 8,6%) tätig, eine Person arbeitet als Verkaufsausbildende (N=14; 7,1%).

³³⁴ Total wurden 232 positive Aspektnennungen vergeben; der positive Anteil überwiegt mit 60,6% aller Nennungen deutlich jenen der Negativnennungen (39,4%).

³³⁵ Die übrigen Antwortenden verteilen sich wie folgt: Zwei Programmverantwortliche (N=14; 14,3%), zwei Trainer (N=21; 9,5%), ein Leitender (N=7; 14,3%).

9.5.1.3 Allgemeiner Zeit- und Arbeitsaufwand

Von den Befragten, die sich über den allgemeinen Zeitaufwand beklagen, sind fünf Frauen (N=22; 22,7%) und sieben Männer (N=64; 10,9%). Sieben bezeichnen sich als Fachausbildende (N=35; 20,0%) und fünf als Führungsausbildende (N=37; 13,5%). Fünf **Linienreferenten** (N=19; **26,3%**), wovon vier dem Bereich Fach (N=14; 28,6%) und eine den Bereich Führungsausbildung angehören (N=4; 25,0%), gehören zur Gruppe der so Antwortenden. Gleicher Meinung sind drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%) und vier Trainer (N=21; 19,0%).

9.5.1.4 Anstrengung

Dass die Weiterbildungstätigkeit anstrengend sein kann, geht aus folgendem Zitat hervor:

"Es ist sicher einfacher, im Büro zu sitzen als ein Seminar zu führen. Dies ist anstrengend - aber sehr, sehr spannend und macht Spass." (39991, 83-84)

Diese Meinung vertreten sechs Frauen (N=22; 27,3%) und drei Männer (N=64; 4,7%). Es sind dies sechs Management Trainer (N=21; 28,6%) und drei Linienreferenten aus dem Bereich Fach (N=14; 21,4%).

9.5.1.5 Hotelübernachtung, Präsenzzeiten und Organisation des Privatlebens

"Du bist viel unterwegs - ausser Haus. Viele sagen: Ach, hast du es schön, immer in einem anderen Hotel. Mit der Zeit ist es nichts Besonderes mehr. Das ist sicher eine Schattenseite in Bezug auf das Privatleben." (105, 135-137)

Diese und ähnliche Äusserungen lassen erahnen, dass die Weiterbildungstätigkeit gerade bezüglich Übernachtung, aber auch für das Organisieren des eigenen Privatlebens als einschränkend erlebt werden kann. Zudem scheinen die langen Präsenzzeiten nicht allen Weiterbildenden zu gefallen: Konkret beklagen sich drei weibliche und vier männliche Management Trainer (N=21; 33,3%) sowie ein Leitender einer Weiterbildungsabteilung im Bereich Fach (N=3; 33,3%) über die langen Präsenzzeiten. Hotelübernachtungen nennen fünf Frauen (N=22; 22,7%) und vier Männer (N=64; 6,3%) als Negativaspekt ihrer Tätigkeit. Es sind dies sechs Management Trainer (N=21; 28,6%) und ein externer Weiterbildner (N=25; 4,0%). Dass das Privatleben eingeschränkt ist, meinen ebenfalls je vier weibliche und männliche Management Trainer (N=21; 38,1%) und ein männlicher Linienreferent aus dem Führungsbereich (N=4; 25,0%).

Interessanterweise nennen zwei Management Trainer alle drei Aussagen, immerhin 6 Management Trainer deren zwei, und die restlichen sieben Personen sind Einzelnenner.

9.5.2 Besonderheiten bei Einzelnennungen

Alle sechs Befragten, die **Abgrenzungsprobleme** im Sinne vom Weiterbildner als "öffentlicher Person" für einen wichtigen Negativaspekt ihrer Tätigkeit halten, sind im Bereich **Führung** tätig. Von diesen sechs gehört eine der Gruppe der Linienreferenten an (N=4; 25,0%), die anderen fünf sind Management Trainer (N=21; 23,8%).

Ebenfalls nur von Führungsausbildenden werden die "**Konsumhaltung von Teilnehmenden**" und der "**ständige Wechsel der Teilnehmenden**" als negative Seiten der Tätigkeit genannt³³⁶. Es sind dies je vier **Management Trainer** (N=21; 19,0%).

Insgesamt sechs Personen unterschiedlichster Funktionsgruppen beklagen sich über **fehlende Unterstützung durch das Unternehmen**. Es sind dies drei **Verkaufsausbildende** (N=14; 21,4%), zwei Fachausbildende (35; 5,7%) und eine Person aus dem Bereich Führung (N=37; 2,7%).

³³⁶ Der häufige Teilnehmerwechsel ist in Zusammenhang mit Tagesseminaren oder Perioden andauernder Trainertätigkeit zu verstehen, bei dem sich ein Seminar ans andere reiht.

9.6 Kompetenzvoraussetzungen (überlappend)

14 Weiterbildner gehen in ihren Ausführungen innerhalb eines möglichen Kompetenzprofils für Weiterbildende der Frage nach, welche **allgemeinen Voraussetzungen** vorliegen müssen, auf denen spezifische Kompetenzen aufzubauen sind (vgl. Tabelle 39). Es sind dies elf externe Weiterbildner (N=25; 44,0%) und drei Leiter (N=7; 42,9). Zudem gehört diese Antwortgruppe jenem Personenkreis an, der nach Kernkompetenzen befragt wurde (vgl. Kapitel 9.7). Sieben Personen repräsentieren dabei den Fachbereich (N=35; 20,0%), davon können wiederum zwei der Erwachsenenbildung (N=4; 50,0%) zugeordnet werden; 3 Personen gehören der Führungsausbildung an (N=37; 8,1%) und vier der Verkaufsausbildung (N=14; 28,6%).

Nachfolgend werden die Ergebnisse zusammengefasst erläutert (vgl. zudem Anhang FF).

Tabelle 39: Übersicht aller Antworter Kompetenzvoraussetzung

Dimension	Kategorie	Be- fragte	Be- antworter	Nicht- antworter	Spontan- antworter	Total Antworter	N	% Ant- worter von N
Bereich	Fach	-	-	-	7	7	35	20,0%
	Führung	-	-	-	3	3	37	8,1%
	Verkauf	-	-	-	4	4	14	28,6%
	Total	-	-	-	14	14	86	16,3%
Funktion	Externe	-	-	-	11	11	25	44,0%
	Trainer	-	-	-	0	0	21	0%
	PV	-	-	-	0	0	14	0%
	Leiter	-	-	-	3	3	7	42,9%
	Linienreferent	-	-	-	0	0	19	0%
	Total	-	-	-	14	14	86	16,3%
Anstellung	Unternehmensintern	-	-	-	3	3	61	4,9%
	Unternehmensextern	-	-	-	11	11	25	44,0%
	Total	-	-	-	14	14	86	16,3%
Geschlecht	Männer	-	-	-	13	13	64	20,3%
	Frauen	-	-	-	1	1	22	4,5%
	Total	-	-	-	14	14	86	16,3%

9.6.1 Lebenserfahrung und Geschlecht

Neun Personen (N=86; 10,5%³³⁷) unterstreichen die Wichtigkeit einer generellen **Lebenserfahrung** und formulieren meistens ein Mindestalter für Weiterbildner, das zwischen **30 und 35 Jahren** liegt. Diese Übereinstimmung mag etwas erstaunen. Nachfolgend wird über **den Umweg über eine Geschlechterrolldiskussion** versucht, diese Aussage zu erklären:

In einem anderen Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass Frauen vereinzelt die Rolle der **Referentin betriebsintern** einnehmen (vgl. Kapitel 7.4³³⁸). Zwei der drei weiblichen Linienreferentinnen gehen denn auf diese Thematik ein:

"Ich erlebe es sehr positiv, dass ich als Frau referiere. Es ist sogar ein Pluspunkt, dass ich eine Frau bin. Das hängt sicher damit zusammen, dass ich ein grosses Wissen habe. In einem Meeting erlebe ich es anders. Da muss ich mehr dafür tun, um respektiert zu werden. Auch beim Kunden muss ich mich mehr etablieren. Da ist oft der Eindruck vorhanden, dass ich die Assistentin bin und da muss ich schon einiges dafür tun, um dieses Missverständnis aufzuklären. Aber in den Kursen ist es gut. In beiden Banken war/bin ich oft die einzige Frau als Referentin. Ich habe mir natürlich ein männerlastiges Gebiet ausgesucht. Aber es gibt an der Universität doch viele Frauen. Ich setze mich aber immer dafür ein. Aber es ist so schwer, weil sich auch keine Frauen bewerben. Aber auch in meinen Kursen sind die Frauen als Teilnehmer eine Minderheit." (12221, 498-508)³³⁹

Und eine weitere Linienreferentin meint:

"Gerade als Frau muss ich mich manchmal beweisen. Vor allem, wenn jemand dabei ist, der schon lange im Geschäft ist. Ich darf das alles dann nicht persönlich nehmen. Man muss sich durchsetzen. Man muss ihnen aufzeigen, dass man für sie da ist. Wenn aber einen Tag lang immer wieder jemand versucht, einen zu nerven und als inkompetent hinzustellen, ist dies anstrengend. Es ist nicht nur das Alter sondern auch das Geschlecht, welches eine Rolle spielt." (12222, 77-82)

³³⁷ Insgesamt wurden 25 externe Weiterbildner und fünf intern tätige Vorgesetzte von Trainern und Programmverantwortlichen gefragt, über welche Kernkompetenzen ihrer Meinung nach ein Weiterbildner verfügen sollte. Bezogen auf diese Gruppe (N=30) kann argumentiert werden, dass 30% diese Meinung vertreten.

³³⁸ Im Gegensatz dazu ist dieses Verhältnis bei den Management Trainern (Vollerhebung) mit 10 Frauen und 11 Männern nahezu ausgewogen. Bei den Vorgesetzten wiederum dominieren die Männer zu 100% und bei den Programmverantwortlichen mit einem Verhältnis von 10 zu 4.

³³⁹ Die Person hat Mathematik studiert und arbeitete früher bei einer anderen Schweizer Bank.

Diesen Aspekt greift ein externer Weiterbildner auf, der schon sehr früh externe Lehrgänge durchgeführt hat und von folgenden Erfahrungen berichtet:

"Was ich selber erlebt habe ist, dass ich sehr früh d.h. mit 25 Jahren in der Swiss Banking School begonnen habe zu unterrichten. Und das Publikum war zwischen 40 und 50. Dies war eine sehr grosse Herausforderung, dem Publikum etwas beibringen zu wollen. Im Laufe der Jahre habe ich gemerkt, wie die Akzeptanz zugenommen hat. Am Anfang aber war es so, dass man fachlich sehr, sehr gut sein musste, um bei diesem Publikum bestehen zu können. In meinem Bereich konnte ich dies auch sein. Aber am Anfang war es schon so, dass ich in den ersten Sekunden schon mit Fragen bombardiert wurde - und ohne, dass man aufgestreckt hätte! Dies war schon anspruchsvoll." (5004, 218-256)

Alle drei Zitate bekräftigen die Annahme, dass junge und weibliche Referenten sehr viel stärker um die Akzeptanz der Teilnehmenden bemüht sein müssen als ältere und männliche Kollegen. **Lebenserfahrung scheint dabei für Männer und Frauen gleichermassen ein wichtiges Fundament für eine (anstehende) Weiterbildungstätigkeit zu sein.**

9.6.2 Weitere Kompetenzvoraussetzungen

Neben der im vorangehenden Kapitel genannten Lebenserfahrung wird von acht Personen **Erfahrung als Erwachsenenbildner** genannt (N=86; 9,3%³⁴⁰). Dem entgegengesetzt vertreten drei Personen, die allesamt **unternehmensintern** arbeiten, die Meinung, dass **Erwachsenenbildung nicht unbedingt notwendig sei**³⁴¹. Interessanterweise befinden sich unter den drei Antwortenden zwei Personen, die auch angeben, Erwachsenenbildung sei eine notwendige Voraussetzung. Wie ist dies erklärbar? Ein Weiterbildner erläutert dies wie folgt:

"Anfangs habe ich aus der Linie Leute gesucht. Da war das Fachwissen vorhanden, nicht aber das Methodisch-Didaktische. Ich denke, dass das Fachwissen einfacher zu lernen ist als das andere. So sind jedenfalls meine eigenen Erfahrungen." (3221, 86-90)

"Wir haben auf August eine neue Mitarbeiterin eingestellt und dabei war es mir wichtig, dass sie Erfahrungen in der Erwachsenenbildung mitbringt." (3221, 59-60)

³⁴⁰ Bezogen auf jene Gruppe, die zu den Kompetenzen befragt wurde (N=30) beträgt der Prozentsatz 26,7%.

³⁴¹ Ob das Vorhandensein von Erfahrung als Erwachsenenbildner einer Idealvorstellung entspricht, geht aus den Ausführungen der Befragten nicht hervor.

Die beiden Zitate verdeutlichen zusammenfassend eine zeitliche Veränderung in der Wichtigkeitsbewertung des Vorhandenseins von Erfahrung als Erwachsenenbildner für die tägliche Arbeit als Weiterbildner.

Je vier Personen (N=86; 4,7%³⁴²) erwähnen eine allgemeine **Weiterbildungsfähigkeit**, die **Fachkompetenz**, die **Führungs-** und die **Verkaufserfahrung**. Damit wird auch klar, dass einige Weiterbildner Fachkompetenz nicht zu den Kernkompetenzen zählen; vielmehr diese als Selbstverständlichkeit bewerten³⁴³. Generelle **Freude an der Ausbildnertätigkeit** sowie **Freude am Umgang mit Erwachsenen** und das Vorhandensein einer **Methodenvielfalt** werden von drei Personen (N=86; 3,5%³⁴⁴) als wichtige Voraussetzung genannt.

9.7 Kompetenzen (überlappend)

"Diese Tätigkeit hat mit Überzeugen, Motivieren, Konzentration, Lernbereitschaft, intellektuellen Fähigkeiten wie vernetztes Denken, paralleles Arbeiten zu tun. Bei der Auswahl eines neuen Trainers ist es daher so, dass er nicht nur erfolgreich im Verkauf tätig sein müsste, sondern auch dies als Referent erfolgreich umsetzen kann." (5001, 121-124)

Die Frage nach den Kernkompetenzen, die ein Weiterbildner für die Ausführung seiner Tätigkeit benötigt, wurde **sämtlichen externen Weiterbildner** und **fünf Leiter** gestellt und von diesen beantwortet. Zudem haben sich dreizehn Management Trainer, zwei Leiter der Management Trainer, fünf Programmverantwortliche sowie sechs Linienreferenten spontan bezüglich einiger Kompetenzen geäußert (vgl. Tabelle 40). Während die Befragtengruppe 5 bis 30 unterschiedliche Nennungen pro Person abgegeben hat, sind die Antworten der Spontanantworter mit 1 bis 4 Antworten weniger detailliert ausgefallen³⁴⁵. Von den insgesamt 56 sind 11 Frauen (N=22; 50,0%) und 45 Männer (N=64; 70,3%). Sie repräsentieren dabei mit 25 Personen den Bereich Führung (N=37; 67,6%), mit 20 den Bereich Fach (N=35; 57,1%) und mit elf die Verkaufsausbildung (N=14; 78,6%)³⁴⁶.

³⁴² Bezogen auf jene Gruppe, die zu den Kompetenzen befragt wurde (N=30) beträgt der Prozentsatz 13,3%.

³⁴³ Zwei der vier Personen erwähnen ausschliesslich Fachkompetenz als Voraussetzung; zwei Personen nennen hingegen zusätzlich die Fachkompetenz als eigentliche Kompetenz (d.h. die letzten zwei Nennungen sind damit in den 23 Nennungen enthalten; erste hingegen nicht).

³⁴⁴ Bezogen auf jene Gruppe, die zu den Kompetenzen befragt wurde (N=30), beträgt der Prozentsatz 10%.

³⁴⁵ Mittelwert Befragtengruppe 11,27; Mittelwert Spontanantwortergruppe 1,87.

³⁴⁶ Der hohe Prozentsatz lässt sich wie folgt erklären: Alle externen Weiterbildner, wovon sechs als Verkaufsausbildner tätig sind, sowie alle Verkaufs- und Fachausbildungsvorgesetzte (2 und 3 Personen) wurden

Während alle und damit 100% der externen Weiterbildner unter den Antwortenden vertreten sind, beträgt dieser Prozentsatz bei unternehmensinternen Weiterbildenden 50,8%.

Tabelle 40: Übersicht aller Antworter Kompetenzen

Dimension	Kategorie	Be- fragte	Be- antworter	Nicht- antworter	Spontan- antworter	Total Antworter	N	% Ant- worter von N
Bereich	Fach	12	12	0	8	20	35	57,1%
	Führung	9	9	0	16	25	37	67,6%
	Verkauf	9	9	0	2	11	14	78,6%
	Total	30	30	0	26	56	86	65,1%
Funktion	Externe	25	25	0	-	25	25	100,0%
	Trainer	-	-	-	13	13	21	61,9%
	PV	-	-	-	5	5	14	35,7%
	Leiter	5	5	0	2	7	7	100,0%
	Linienreferent	-	-	-	6	6	19	31,6%
	Total	30	30	0	26	56	86	65,1%
Anstellung	Unternehmensintern	5	5	0	26	31	61	50,8%
	Unternehmensextern	25	25	0	0	25	25	100,0%
	Total	30	30	0	26	56	86	65,1%
Geschlecht	Männer	25	25	0	20	45	64	70,3%
	Frauen	5	5	0	6	11	22	50,0%
	Total	30	30	0	26	56	86	65,1%

9.7.1 Einzelnennungen

Insgesamt konnten 56 unterschiedliche Kompetenzen mit total 373 Nennungen in den Interviews gefunden werden (vgl. Anhang FF). Es folgt eine Übersicht der wichtigsten Kompetenzen sowie eine Auswahl an Einzelbeschreibungen (ein weiterer Teil findet sich in Anhang GG). Folgende Kompetenzen wurden, nach absteigender Häufigkeitsnennung, von den Befragten genannt (vgl. Tabelle 41):

explizit zu dieser Thematik befragt, so dass acht von 14 Verkaufsausbildnern (57,1%) tendenziell zu den Antwortgebenden gehören. Im Bereich Fach ist dieser Prozentsatz 37,1%, bei der Führungsausbildung 22,9%.

Tabelle 41: Ergebnisse der häufigsten Kompetenznennungen im Überblick

Kompetenz	Häufigkeit	Dimension ³⁴⁷
Fachkompetenz	23	Fachkompetenz
Methodenkompetenz	19	Methodenkompetenz
Lern- und Weiterbildungsbereitschaft	16	Personalkompetenz
Praktische Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich	16	Fachkompetenz
Methodenanwendung: Flexibler und sicherer Umgang mit diversen Methoden	14	Methodenkompetenz
Konzeptions- und Planungskompetenz	13	Pädagogische Kompetenz
Durchführungskompetenz	11	Pädagogische Kompetenz
Führungskompetenz	11	Personalkompetenz

9.7.1.1 Fachkompetenz

Die Fachkompetenz inkl. laufender Aktualisierung derselben wird von 23 Personen als Kernkompetenz genannt (N=86; 26,7%). Sechs Antwortende arbeiten unternehmensintern (N=61; 9,8%), 17 unternehmensextern (N=25; 68,0%). Zehn Personen gehören zur Gruppe der Fachausbildenden (N=35; 28,6%), fünf sind Verkaufsausbildende (N=14; 35,7%), acht vertreten die Führungsausbildung (N=37; 21,6%). Der Anteil der Spontanantworter beträgt 6 Personen (N=26; 23,1%).

9.7.1.2 Methodenkompetenz

Das Mitbringen methodisch-didaktischer Fähigkeiten erwähnen insgesamt 19 Personen (N=86; 22,1%) als notwendige Kompetenz für die Tätigkeit als Weiterbildner, davon drei Spontanantwortende (N=26; 11,5%). Fünf Personen arbeiten unternehmensintern (N=61; 8,2%) und 14 extern (N=25; 56,0%). Es sind dies acht Fachausbildende (N=35; 22,9%), vier Verkaufsausbildende (N=14; 28,6%) und sieben als Führungsausbildende (N=37; 18,9%).

9.7.1.3 Lern- und Weiterbildungsbereitschaft

Die Lern- und Weiterbildungsbereitschaft beschreibt ein Weiterbildner wie folgt:

"Sie [Weiterbildner] müssen Lernen als etwas Wichtiges sehen und als etwas, was Freude macht. Lernen kann aber auch wehtun und man muss sich "durchbeissen". Das haben wir auch so betrachtet und ich weiss, dass meine Trainer dies auch so sehen. Ich erwarte auch von ihnen, dass sie offen sind und immer Neues dazu lernen!" (3221, 135-138)

³⁴⁷ In Anlehnung an Sorg-Barth (2000).

Ein anderer Weiterbildner verbindet Lernbereitschaft mit dem Konzept "lebenslanges Lernen" und einem teilnehmerorientierten Lernverständnis:

"Ein Weiterbildner muss in der heutigen Zeit authentisch sein und bereit sein zu lernen - also nicht aufhören zu lernen. Es gibt ja den Begriff "lebenslanges Lernen". Dies ist für mich ein Lebensziel. Ich will lernen bis ich sterbe. Dieses Ziel hat auch Auswirkungen auf mein eigenes Verständnis und wie ich die Welt verstehe. Das heisst, dass ich auch bereit bin, von meinen Kursteilnehmern zu lernen." (5021, 429-433)

Insgesamt 16 Befragte (N=86; 18,6%), davon ein Spontanantwortender (N=26; 3,8%), zählen diese Kompetenz auf. Drei arbeiten unternehmensintern (N=61; 4,9%) und 13 **unternehmensextern** (N=25; 52,0%). Fünf Antwortende bezeichnen sich als Fachauszubildende (N=35; 14,3%), fünf als Verkaufsauszubildende (N=14; 35,7%) und sechs als Führungsauszubildende (N=37; 16,2%).

9.7.1.4 Praktische (fachliche) Kompetenz und Erfahrung im Business

Praktische Kompetenz taucht in Zusammenhang mit der Transfersicherung oder der Akzeptanzproblematik seitens der Teilnehmenden als Kompetenzanforderung auf, wie nachfolgendes Zitat illustriert:

"Unser Geschäft ist erstens sehr zielgruppenabhängig: Mitarbeiter kommen also nur zu Akzeptanz, wenn sie nachvollziehbar und authentisch Erlebtes und Durchdachtes präsentieren. Es ist sicherlich ein grosser Vorteil, wenn der Mitarbeiter selber Führungskraft war. Es ist fast eine Voraussetzung. Es gibt Ausnahmen. Es gibt aber Methoden und Verfahren, bei denen diese Erfahrung nicht so erforderlich ist." (5005, 434-438)

Ebenso wie bei der Lern- und Weiterbildungsbereitschaft unterstreichen 16 Personen (N=86; 18,6%), davon drei Spontanantwortende (N=26; 11,5%), die Wichtigkeit des Vorhandenseins eigener Erfahrung und praktischer Kompetenz in dem Bereich, in dem der Weiterbildner wirkt. Fünf arbeiten unternehmensintern (N=61; 8,2%) und elf unternehmensextern (N=25; 44,0%). Fünf Antwortende stammen aus der Fachausbildung (N=35; 14,3%), vier aus der Verkaufsausbildung (N=14; 28,6%) und sieben aus der Führungsausbildung (N=37; 18,9%).

9.7.1.5 Methodenapplication

Bei der Methodenapplication wird, im Gegensatz zur Methodenkenntnis, explizit darauf hingewiesen, dass nicht das theoretische Wissen, sondern die **Anwendungskompetenz** im Vordergrund stehen. Bei 14 Befragten (N=86; 16,3%), einschliesslich einem Spontanantwortenden (N=26; 3,8%) findet sich diese Antwort. Zwei der Antwortenden arbeiten unternehm-

mensintern (N=61; 3,3%); die Mehrheit von 12 Personen ist unternehmensextern tätig (N=25; 48,0%). Fünf Antwortende sind Fachausbildende (N=35; 14,3%), drei sind **Verkaufsausbildende** (N=14; 21,4%) und sechs Führungsausbildende (N=37; 16,2%).

9.7.2 Besonderheiten

Einige Ergebnisblitzlichter am Rande:

Alle vier Personen, die eine **Evaluationskompetenz** erwähnen, arbeiten in der Ausbildung zum Erwachsenenbildner. Ebenso arbeiten vier der acht Personen, die die **Fähigkeit, Gruppenprozesse zu steuern** als Kompetenz nennen, als **Erwachsenenausbildner** (N=4; 100,0%)³⁴⁸. Des Weiteren erwähnten zwei Führungsausbildende (N=37; 5,4%) und je eine Person aus der Verkaufsausbildung (N=14; 7,1%) und aus der Hochschuldidaktik (N=2; 50,0%) diese Kompetenz. Mit Ausnahme einer Führungsausbildenden, intern tätigen Person (N=24; 4,2%), arbeiten alle Antwortenden unternehmensextern (N=25; 28,0%).

Konfliktfähigkeit als Kernkompetenz wird ausschliesslich von vier Personen aus der Führungsausbildung (N=37; 10,8%) und von drei Erwachsenen ausbildnern (N=4; 75,0%) erwähnt.

Alle sieben antwortenden Personen, die die **soziale Kompetenz** erwähnen, sind **unternehmensextern** beschäftigt (N=25; 28,0%); davon fünf als **Führungsausbildende** (N=9; 55,6%) und je eine Person als Fach- (N=9; 11,1%) und als Verkaufsausbildende (N=7; 14,3%).

Die Kompetenz "**selbstbewusste Persönlichkeit**" wird von sieben externen Weiterbildner (N=25; 28,0%) genannt³⁴⁹.

Ferner erwähnen ausschliesslich sechs extern tätige Weiterbildner **die Bedarfsermittlungs- und Diagnosefähigkeit** als Kompetenz (N=25; 24,0%), davon sind fünf als **Fachausbildende** (N=9; 55,6%) beschäftigt während eine Person im Führungsbereich tätig ist (N=9; 11,1%).

³⁴⁸ Das Begleiten von Gruppen bildet einen von mehreren Schwerpunkten in der Ausbildung zum Erwachsenenbildner, die mit dem Zertifikat SVEB 2 bzw. dem eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/in abgeschlossen werden kann.

³⁴⁹ Ähnlich wie bei der Authentizität kann gefragt werden, ob selbstbewusste Persönlichkeit als Kompetenz gewertet werden kann. De facto haben Weiterbildner sie als solche genannt, so dass an dieser Stelle keine diesbezügliche Diskussion geführt wird.

9.7.3 Kompetenzprofile

Als Vielantworter kann die Gruppe der Erwachsenenausbildner bezeichnet werden, die je 17, 18, 28 und 30 Kompetenznennungen abgibt³⁵⁰. Dieser Umstand mag nur auf den ersten Blick erstaunen, wenn man sich vor Augen hält, dass gerade diese Personengruppe sich intensiv mit Kompetenzprofilen für Erwachsenenbildner im Rahmen ihrer Schulungs- und Ausbildungstätigkeit auseinandersetzt. Aus diesem Grund konnten zwei der Befragten eine Zusammenstellung der angestrebten Kompetenzen präsentieren³⁵¹.

9.7.3.1 Kompetenzprofil Erwachsenenbildner

Insgesamt von fünf externen Weiterbildnern (N=25; 20,0%), d.h. von vier Erwachsenenausbildnern (N=4; 100,0%) sowie einer Person aus der Hochschuldidaktik (N=2; 50,0%), liegen Kompetenzprofile vor. Sie beschreiben mittels 34 unterschiedlicher Kompetenzbegriffe ihre Profile und verwenden dabei insgesamt 69 Nennungen (vgl. Anhang JJ). Mit vier Nennungen werden gesamthaft die Evaluationskompetenz (Hintergrundwissen³⁵²), die Führungskompetenz und die Fähigkeit, Gruppenprozesse zu steuern (Interaktion), die Fachkompetenz (Lehr-Lern-Situation) sowie die Konzeptions- und Planungskompetenz (Organisation) genannt. Je drei Nennungen fallen auf die Kenntnisse und die Anwendung andragogischer Theorien und Konzepte (Hintergrundwissen), die Beratungskompetenz (Interaktion), die Bedarfsermittlungsfähigkeit und Methodenkenntnis (Lehr-Lern-Situation), die Bildungsmanagementkompetenz (Organisation) sowie die Reflexionskompetenz (Persönlichkeit). Der prozentuale Anteil Nennungen auf die fünf von Harteis & Prenzel (1998) vorgeschlagenen Bereiche fallen mit 29% für die Interaktion, 23,2% für die Lehr-Lern-Situation, 18,8% für die Organisation, 16% für den Persönlichkeitsbereich und 13% für das Hintergrundwissen relativ ausgewogen aus. Eine vereinfachte grafische Gesamtschau verdeutlicht das oben Beschriebene (vgl. Abbildung 34):

³⁵⁰ Bei der Gruppe der Verkaufsausbildner und der Führungsausbildner sind je 17 unterschiedliche Kompetenznennungen von einer Person abgegeben worden.

³⁵¹ Womit gleichzeitig die hohe Anzahl unterschiedlicher Kompetenznennungen erklärt sein dürfte.

³⁵² Vgl. Harteis & Prenzel (1998, S. 590) mit den Bereichen Hintergrundwissen, Interaktion, Lehr-Lern-Situation, Organisation und Persönlichkeit

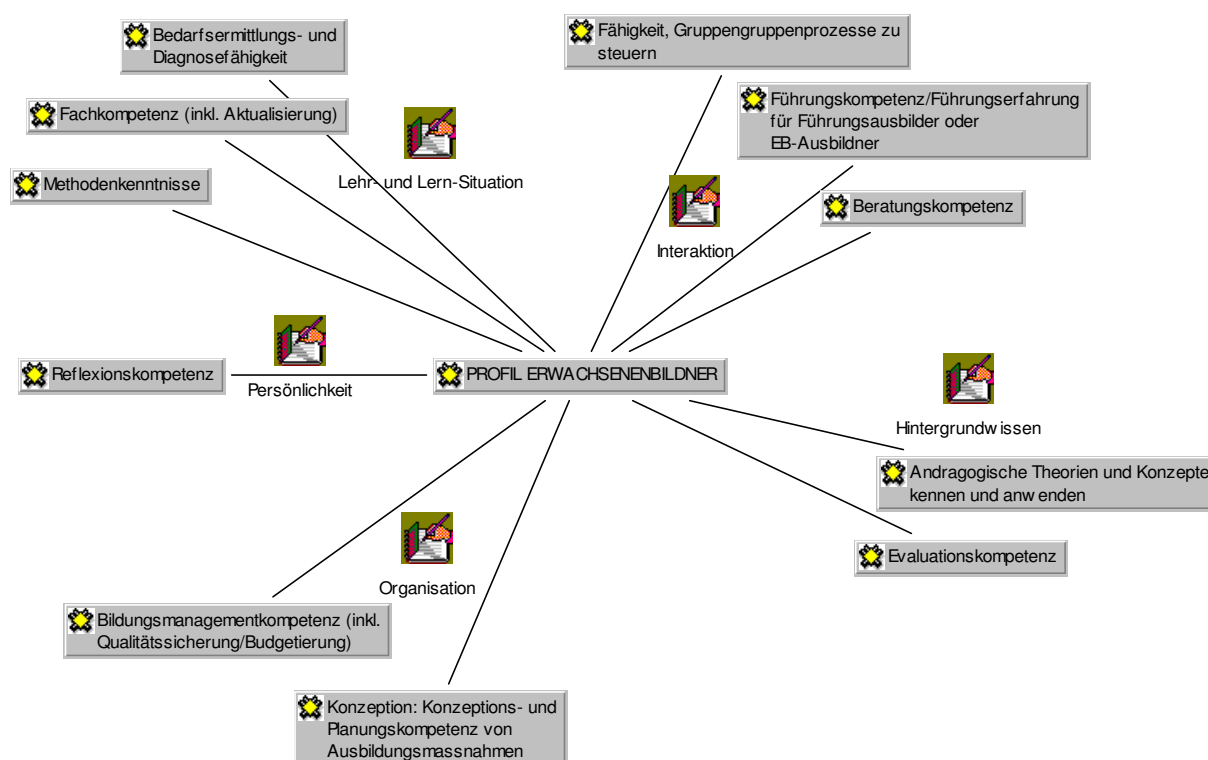


Abbildung 34: Vereinfachte Darstellung Kompetenzprofil Erwachsenenbildner (N=5)³⁵³

9.7.3.2 Kompetenzprofil Trainer

Von fünf externen Weiterbildnern (N=25; 20,0%) und einem Leiter einer Weiterbildungsabteilung (N=7; 14,3%) liegen Kompetenzprofile für Trainer vor (vgl. Abbildung 35). Antwortende sind je zwei externe Weiterbildner aus der Verkaufsausbildung (N=7; 28,6%) bzw. der Führungsausbildung (N=7; 28,6%) und eine Person aus der Hochschuldidaktik (N=2; 50,0%). Der Leiter vertritt dabei die Führungsausbildung (N=2; 50,0%).

Insgesamt 33 Kompetenzbegriffe mit total 57 Nennungen liegen für das Kompetenzprofil eines Trainers vor (vgl. Anhang HH und Anhang II). Mit vier Nennungen werden die **Fachkompetenz** und die **Methodenkompetenz** (Lehr-Lern-Situation) von den Antwortenden genannt. Es folgen mit drei Nennungen die **Durchführungsfähigkeit**, der **flexible und sichere Umgang mit den Methoden** (Lehr-Lern-Situation), die **Motivationskompetenz** und die **Lern- bzw. Weiterbildungsbereitschaft** (Persönlichkeit). Nimmt man die Bereichseinteilung von Harteis & Prenzel (1998) als Orientierung zu Hilfe, dann zeigt sich, dass 1/3 der Nennungen auf den Bereich Persönlichkeit fallen, 29,8% auf die Lehr-Lern-Situation und 24,6% auf die Interaktion, während das Hintergrundwissen mit 8,8% und die Organisation mit 3,5% die

³⁵³ Berücksichtigt wurden Kompetenzbegriffe, die drei und vier Nennungen aufweisen.

wenigsten Nennungen aufweisen. Bildlich kann das Kompetenzprofil vereinfacht wie folgt dargestellt werden:

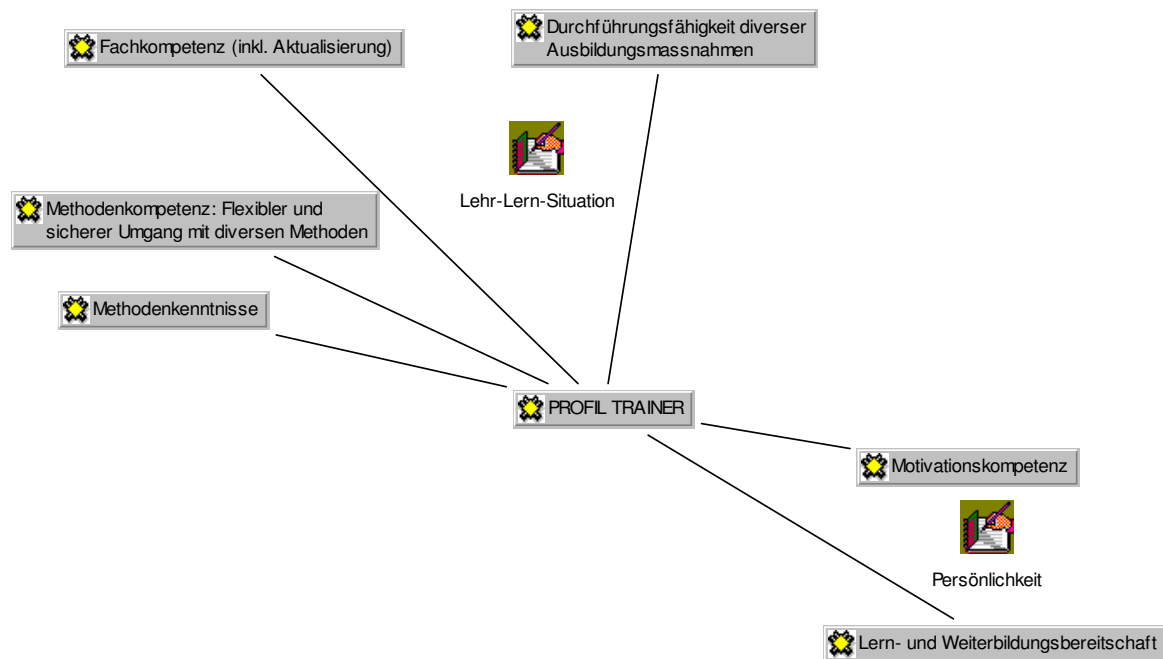


Abbildung 35: Vereinfachte Darstellung Kompetenzprofil Trainer (N=6)³⁵⁴

9.7.3.3 Kompetenzprofile Prozessbegleiter

Zwei externe Weiterbildner (N=25; 8,0%), je einer aus den Bereichen Führung bzw. Hochschuldidaktik, beschreiben jene Kompetenzen, die ein **Prozessbegleiter** im Sinne eines Begleiters und **Lösers** mitbringen muss. Es sind dies fachliche Kompetenz im zu beratenden Feld inkl. praktischer Erfahrung (d.h. eigener Feldkenntnisse), generelle Beratungskompetenz sowie Problemlösefähigkeit und Reflexionskompetenz (vgl. Abbildung 36).

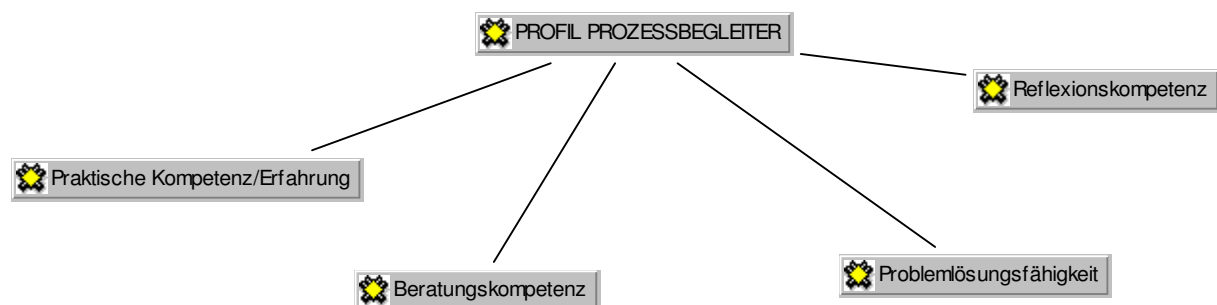


Abbildung 36: Kompetenzprofil Prozessbegleiter (N=2)

³⁵⁴ Berücksichtigt wurden Kompetenzbegriffe, die mindestens drei Nennungen aufwiesen.

9.8 Ausbildungsverständnis der Weiterbildner (überlappend)

"Ich glaube, dass es in meinem Beruf, d.h. Trainer im Bereich Führungsausbildung, nicht nur wichtig ist, die Rolle der Person zu haben, die eine Theorie weitergibt (Trainings durchführt), die also anhand von Flipcharts, Unterlagen erklärt, wie man es macht. Man muss auch die Teilnehmer "kitzeln", die Personen herausfordern, damit sie lernen, sich selber Fragen zu stellen, sich besser zu kennen, zu realisieren, was sie tun, um dann zu entscheiden, wieso sie oder er Manager sein möchte."

Ein Führungsausbildender (203, 20-27)

Die Frage "Was bedeutet es für Sie, Ausbildner/Weiterbildner/Trainer/Dozent zu sein?" wurde sämtlichen Befragten Personen gestellt und von 59 (N=86; 68,6%), teilweise im Sinne eines **Ausbildungsverständnisses**, wie obiges Zitat illustriert, beantwortet (vgl. Tabelle 42)³⁵⁵. 19 Personen repräsentieren dem Bereich der Fachausbildung (N=35; 54,3%%), acht Personen die Verkaufsausbildung (N=14; 57,1%), 32 sind in der Führungsausbildung tätig (N=37; 86,5%). 42 der Befragten arbeiten betriebsintern (N=61; 68,9%), 17 sind unternehmensextern tätig (N=25; 68,0%). Geantwortet haben 42 Männer (N=64; 65,6%) und 17 Frauen (N=22; 77,3%). Es liegen Antworten in einem Umfang von eins bis zehn unterschiedlichen Nennungen pro Person vor³⁵⁶.

³⁵⁵ Das Ausbildungsverständnis ist näher am Selbstverständnis als an der Ausbildung anzusiedeln, ganz im Gegensatz zum Ausbildungskonzept, das in Zusammenhang mit dem Transfer Erwähnung findet (siehe Kapitel 13).

³⁵⁶ Der Mittelwert beträgt 4,52.

Tabelle 42: Übersicht aller Antworten zur Thematik Ausbildungsverständnis (überlappend)

Dimension	Kategorie	Be-fragte	Be-antworter	Nicht-antworter	Spontan-antworter	Total Antworter	N	% Ant-worter von N
Bereich	Fach	35	19	16	-	19	35	54,3%
	Führung	37	32	5	-	32	37	86,5%
	Verkauf	14	8	6	-	8	14	57,1%
	Total	86	59	27	-	59	86	68,6%
Funktion	Externe	25	17	8	-	17	25	68,0%
	Trainer	21	19	2	-	19	21	90,5%
	PV	14	6	8	-	6	14	42,9%
	Leiter	7	5	2	-	5	7	71,4%
	Linienreferent	19	12	7	-	12	19	63,2%
	Total	86	59	27	-	59	86	68,6%
Anstellung	Unternehmensintern	61	42	22	-	42	61	68,9%
	Unternehmensextern	25	17	5	-	17	25	68,0%
	Total	86	59	27	-	59	86	68,6%
Geschlecht	Männer	64	42	22	-	42	64	65,6%
	Frauen	22	17	5	-	17	22	77,3%
	Total	86	59	27	-	59	86	68,6%

9.8.1 Einzelbeschreibungen

Im Gesamten können 36 unterschiedliche Ausbildungsverständnisse definiert und mit einer Gesamtanzahl von 218 vergeben werden; darin enthalten sind fünf ablehnende Ausbildungsverständnisse mit insgesamt 25 Nennungen³⁵⁷. Im Folgenden werden nur jene Antwortformate vorgestellt, die die meisten Nennungen auf sich vereinigen konnten (vgl. Anhang FF). Es sind dies:

- **Entwicklungsunterstützung mit Ausrichtung Teilnehmende (24 Nennungen)**
- **Mit Menschen arbeiten (14 Nennungen)**
- **Ausbildung als Wissensvermittlung (14 Nennungen)**
- **Entwicklungsunterstützung im Sinne von Ermöglichen von Lernen (13 Nennungen)**
- **"Anstossen von Lernenden" (13 Nennungen)**
- **Wissensvermittlung und Erfahrungswertung (9 Nennungen)**

³⁵⁷ Unberücksichtigt bleiben dabei 36 Nennungen für insgesamt 5 Ausbildungsprofile (vgl. dazu Kapitel 9.8.3).

- Ergänzende Tätigkeit zum beruflichen Alltag (9 Nennungen).

Zudem werden folgende Ausbildungsverständnisse abgelehnt:

- Ablehnung Instruktionsverständnis (11 Nennungen)
- Ablehnung Ausbildung auf Vorrat (6 Nennungen)
- Ablehnung allgemeines Trainerverständnis (5 Nennungen).

Im Folgenden werden die oben markierten Antwortformate vorgestellt, weitere Beschreibungen finden sich in Anhang LL).

9.8.1.1 Entwicklungsunterstützung nach den Bedürfnissen der Teilnehmer

Mit 24 Nennungen wird eine teilnehmerorientierte **Entwicklungsunterstützung** - auch im Sinne einer Unterstützung in Richtung Persönlichkeitsentwicklung - am häufigsten genannt (N=86; 27,9%). Von den 61 unternehmensinternen Weiterbildner ist diese Antwort bei 15 zu finden (24,6%), bei den unternehmensextern Tätigen sind es deren neun (N=25; 36,0%). Der **grösste Teil** der Antwortenden stammt aus der **Führungsausbildung**: Es sind dies 17 (N=37; 45,9%), während aus der Verkaufsausbildung vier Antwortende (N=14; 28,6%), bei der Fachausbildung deren drei (N=35; 8,6%) kommen.

9.8.1.2 Mit Menschen arbeiten

Mit deutlichem Abstand findet sich mit 14 Nennungen (N=86; 16,3%) das Verständnis "**mit Menschen arbeiten**". Dabei sind sechs Antwortende der Fachausbildung zuzuordnen (N=35; 17,1%), sechs aus der Führungsausbildung (N=37; 16,2%), zwei aus der Verkaufsausbildung (N=14; 14,3%).

9.8.1.3 Wissensvermittlung

Von den 14 Personen, die die **Vermittlung von Wissen** zu ihrem Ausbildungsverständnis zählen (N=86; 16,3%), arbeiten elf Personen im Betrieb (N=61; 18,0%), und drei sind unternehmensextern tätig (N=25; 12,0%). Sechs Weiterbildner stammen aus dem Bereich Fach (N=35; 17,1%), drei aus dem **Verkauf** (N=14; 21,4%) und fünf aus der Führungsausbildung (N=37; 13,5%). Die **Fachausbildenden**, die diese Antwort wählen, sind zudem ausnahmslos **Linienreferenten** (N=14; 42,9%). Bei den Führungsausbildenden ist anzumerken, dass sie ausnahmslos Wissensvermittlung als **einen Teil ihrer Tätigkeit** betrachten, wie nachfolgender Interviewausschnitt zeigt:

"Trainer sein beinhaltet für mich verschiedene Facetten: Eine Facette für mich ist, die Teilnehmer auf einem Prozess zu begleiten. Ich betrachte mich als Wegbegleiter zum Teil von diesen Leuten im Rahmen ihrer persönlichen Entwicklungsprozesse. Die zweite Komponente ist, dass ich sicher auch in gewissem Sinne ein Wissensvermittler bin, der theoretisches Wissen vermittelt." (206, 71-77)

Die Führungsausbildende weist explizit darauf hin, dass in ihrem Ausbildungsbereich durchaus ein (theoretischer) Input seitens des Weiterbildners notwendig sei, nennt aber gleichzeitig weitere Ausbildungsverständnisse wie die Entwicklungsunterstützung durch Ermöglichen von Lernen. Dieser Aspekt findet sich bei allen antwortenden Führungsausbildenden, während bei den Fachausbildenden dieser Hinweis fehlt und kein zusätzliches Ausbildungsverständnis genannt wird.

9.8.1.4 Entwicklungsunterstützung als Ermöglichen von Lernen

Eine **Entwicklungsunterstützung im Sinne des Ermöglichens von Lernen**, d.h. ein Schaffen von Rahmenbedingungen für Lernen, nennen 13 Personen (N=86; 15,1%). Acht Antwortende arbeiten unternehmensintern (N=61; 13,1%), fünf unternehmensextern (N=25; 20,0%). Teilt man die Antwortenden gemäss ihres Fachgebiets auf, ergibt sich folgendes Bild: Drei Weiterbildner stammen aus der Fachausbildung (N=35; 8,6%), eine Person arbeitet als Verkaufsausbildner (N=14; 7,1%), und neun sind als Führungsausbildende tätig (N=37; 24,3%). Zudem arbeiten acht dieser neun Führungsausbildenden im Unternehmen. Im Gegensatz dazu sind alle Verkaufs- und Fachausbildenden unternehmensextern tätig.

9.8.1.5 Lernende anstossen

Auch das Verständnis, **Lernende anzustossen und damit zum Nachdenken anzuregen**, wird von 13 Personen (N=86; 15,1%) genannt. Die Mehrheit von elf Personen arbeitet unternehmensintern (N=61; 18,0%), zwei sind unternehmensextern tätig (N=25; 8,0%). Teilt man die Antwortenden nach ihren Fachgebieten auf, so wird erkennbar, dass mit elf Personen (N=37; 29,7%), **im Vergleich zu den anderen Bereichen, ein grosser Antwörteranteil aus der Führungsausbildung** kommt, denn nur je eine Person der Verkaufs- (N=14; 7,1%) bzw. der Fachausbildung (N=35; 2,9%) sind den anderen Bereichen zuzuordnen. Die Antwortenden aus dem **Bereich Führung** lassen sich in acht betriebsinterne Führungsausbildner

(N=24³⁵⁸; 33,3%), zwei externe Führungsausbildende (N=9; 22,2%) und einen Linienreferenten (N=4; 25,0%) einteilen.

9.8.2 Besonderheiten zur Thematik Ausbildungsverständnis

Alle sieben Personen, die ihre Weiterbildungstätigkeit als **Beruf, Funktion** oder **Job** nennen, arbeiten als **unternehmensinterne Führungsausbildende** (N=21; 33,3%) (vgl. Zitat anfangs Kapitel).

Die Antwort, dass **Entwicklungsunterstützung eine unternehmensrelevante Ausprägung** haben sollte, wird ausschliesslich von sechs **Führungsausbildenden** genannt (N=37; 16,2%). Fünf der sechs so Antwortenden (83,3%) zählen zudem auch die teilnehmerorientierte Entwicklungsunterstützung zu ihrem Ausbildungsverständnis (Doppelausrichtung).

Eine **zeitliche Veränderbarkeit** ihres persönlichen Ausbildungsverständnisses betonen ausschliesslich Führungsausbildner. Es sind dies fünf Personen (N=37; 13,5%)³⁵⁹.

9.8.3 Profilbeschreibungen

Neben den oben vorgestellten Einzelnennungen, die einen Aspekt des Ausbildungsverständnisses der Befragten beleuchten, haben einige Interviewte Einzelnennungen zu Profilen zusammengestellt. Es sind dies Profile für das Ausbildungsverständnis eines

- Trainers (13 Nennungen).
- Prozessbegleiters (11 Nennungen)
- Referenten (8 Nennungen)
- Erwachsenenbildners (3 Nennungen)
- Beraters (1 Nennung)

Die Profile werden geordnet nach Häufigkeit im Folgenden einzeln vorgestellt.

³⁵⁸ Es sind dies zwei Vorgesetzte der Trainer und Programmverantwortlichen, 21 Management Trainer und ein Programmverantwortlicher der Führungsausbildung.

³⁵⁹ Die Annahme, dass jene vier Führungsausbildner, die berichten, dass ihr Werdegang vom Fach- zum Führungsausbildner führte, mit jenen deckungsgleich sind, die eine zeitliche Veränderbarkeit beschreiben, kann durch die Interviewdaten falsifiziert werden. Tatsache ist hingegen, dass drei der fünf Personen, die diese zeitliche Veränderbarkeit feststellen, schon seit Jahren als Weiterbildner tätig sind. Unklar bleibt, weshalb diese Aussage nur bei Führungsausbildnern gefunden wurde.

9.8.3.1 Trainer

Dreizehn Personen (N=86; 15,1%) sprechen ein Trainerprofil an, acht von ihnen gehen etwas präziser darauf ein:

Drei Personen formulieren ein **eher personenzentriertes Verständnis**³⁶⁰, welches das Element der Entwicklungsunterstützung herausarbeitet, das Ermöglichen von Lernen anvisiert und die Zielorientierungskomponente nicht enthält, wohl aber ein Anstossen der Lernenden (vgl. Abbildung 37 Profil 1).

Für **fünf Personen** steht - entgegen der beschriebenen Version - fest, dass das Ausbildungsverständnis eines Trainers eine **Zielorientierungskomponente** beinhaltet (vgl. Abbildung 37 Profil 2). Dabei geht es auch um die Durchführung von Trainings und damit die Hilfestellung beim Erlernen von Skills, aber nicht irgendwelcher, sondern jener, die der Kunde benötigt. Damit wird zugleich eine Dienstleistungsorientierung angesprochen. Nicht im primären Fokus liegt hingegen eine individualisierte Entwicklungsförderung, es sei denn, sie sei strategisch-personalwirtschaftlich abgestützt und sinnvoll. Lernende sollen angestossen werden, damit sie bereit sind für den nächsten Schritt: das Training. Umsetzungs-fokussierung, und damit eine Verdeutlichung der Zielorientiertheit, wird von einer Person explizit genannt.

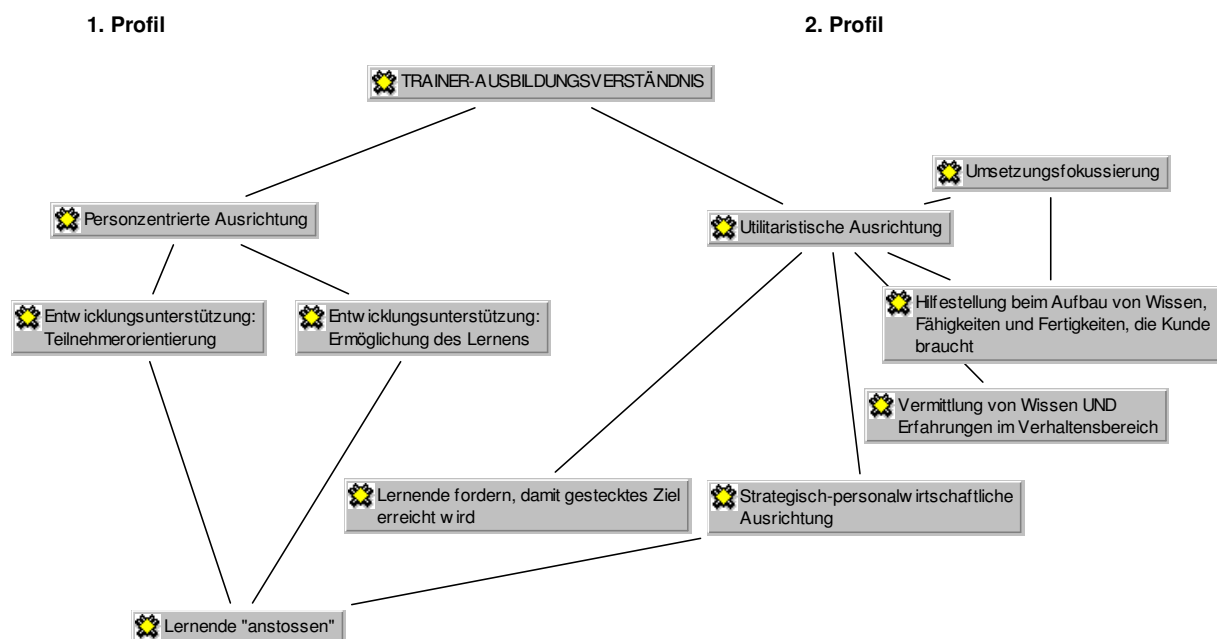


Abbildung 37: Zwei Trainer-Ausbildungsverständnisse

³⁶⁰ Vgl. Kunze (2003).

9.8.3.2 Prozessbegleiter

Das Ausbildungsverständnis eines Prozessbegleiters wird von elf Befragten beschrieben (N=86; 12,8%), wovon eine Person eine eher **utilitaristische** Ausrichtung, bei der der **Prozess** bzw. die Erreichung des **definierten Ziels** im Vordergrund stehen (5009). Dabei wird ein **gemeinschaftliches Tun** unterstrichen, das eher den Problemlöse- und weniger den Begleitungsaspekt favorisiert³⁶¹ (vgl. Abbildung 38 Profil 1).

Die zehn restlichen Personen visieren eine Begleitung im Sinne einer personenzentrierten Ausrichtung an (vgl. Abbildung 38 Profil 2):

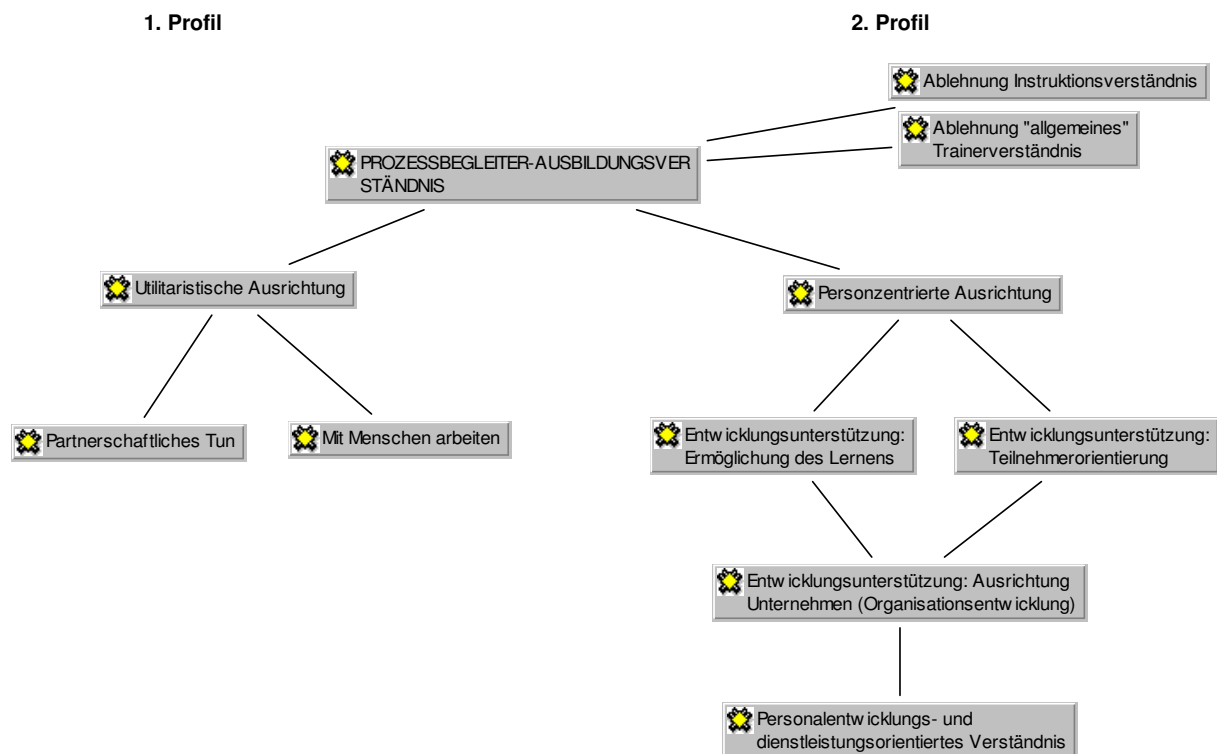


Abbildung 38: Zwei Prozessbegleiter-Ausbildungsverständnisse

Dabei wird einerseits die Fokussierung auf die Teilnehmer von vier Personen betont, vier weitere unterstreichen die Wichtigkeit des Ermöglichens von Lernen, und eine Person beschreibt eine Kombination aus Teilnehmerorientierung, Ermöglichen von Lernen und die Ausrichtung auf strategische Zielsetzungen des Unternehmens. Zwei Personen unterstreichen die Arbeit mit und am Menschen, zwei lehnen explizit ein Instruktionsverständnis ab, eine

³⁶¹ Eine analoge Diskussion findet sich bei der Supervision, wo zwischen einem amerikanischen (partnerschaftlich, zielorientiert-lösend) und einem deutschen Modell (klassisch personenzentriert) unterschieden wird (vgl. Dellori, 2002).

weitere Person lehnt zudem das allgemeine Trainerverständnis im Sinne einer Zielorientierung ab.

9.8.3.3 Referent

Sechs **Linienreferenten** aus der Fachausbildung (N=14; 42,9%) sowie je ein **Linienreferent** aus dem Verkauf (N=1; 100,0%) und der Führungsausbildung (N=4; 25,0%) äussern sich über das Ausbildungsverständnis eines Referenten. Dabei betonen alle Antwortenden, dass das Ausbildungsverständnis eng an die **Wissensvermittlung** gekoppelt ist. Je ein Fach-, Verkaufs- und Führungsausbildner betonen zudem, dass nicht nur der Wissens- sondern auch der Erfahrungsvermittlung zentrale Bedeutung zukommt. Der Führungsausbildner sieht ferner das Ausbildungsverständnis mit der Weiterbildungsausrichtung des Unternehmens verbunden. Damit soll ausgedrückt werden, dass der Referent mit seiner Weiterbildungsmassnahme die Strategie des Unternehmens in kleinem Umfang mitträgt und unterstützt.

9.8.3.4 Erwachsenenbildner

Wie untenstehendes Zitat verdeutlicht, wird das Ausbildungsverständnis eines Erwachsenenbildners von jenem des Trainers durch einen Antwortenden dahingehend abgegrenzt, als dass bei ersterem die Entwicklungsorientierung und insbesondere die Ausgerichtetheit auf individuelle Bedürfnisse des Teilnehmenden sehr viel stärker betont werden:

"Der Trainer ist gesamtgruppenorientiert in diesem Verständnis: Bei einem Kommunikationstraining meldet man sich für ein Ziel an, während Erwachsenenbildner viel mehr auf individuelle Bedürfnisse eingehen. Diese Unterscheidung hat zu tun mit dem Verständnis von Erwachsenenlernen." (5009, 47-50)

Zudem wird ganz generell ein konstruktivistisch orientiertes Ausbildungsverständnis beschrieben, was eine zweite Person aufnimmt und wie folgt verdeutlicht:

"Wir nehmen die Erfahrungen auf und verändern das Ausbildungskonzept, wir optimieren und versuchen, die Qualität noch besser zu machen. Es ist eine Endlos-Ausbildung. Es ist eine aufsteigende Spirale! Jedes Jahr sind alle, auch die Neuankommenden, weiter als einen Jahrgang davor. Dies macht auch für mich diese Faszination aus. Es kommt auch immer ein Stück weit eine theoretische Auseinandersetzung mit hinein (dialektischer Prozess zwischen Theorie und Praxis). Es ist ein lebendiges Lernsystem - es ist wie ein Organismus." (5010, 40-45)

Weiterhin kann auch das Ausbildungsverständnis eines Ermöglichens von Lernen - zusätzlich zum konstruktivistisch orientierten Lern- und Ausbildungsverständnis - stärker hinzukommen, was die letzte der drei Antwortenden (N=86; 3,5%) erwähnt.

9.8.3.5 Berater

Das Ausbildungsverständnis eines Beraters (N=86; 1,2%) wird aus einem **systemisch orientierten Kontext** aufgebaut, in dem der **beratende** Aspekt im Zentrum steht. Damit sind Problemanalyse und Lösungssuche stärker gewichtet als Konzeption, Planung und Durchführung einer Weiterbildungsmassnahme.

9.9 Selbstbezeichnung der Weiterbildner (innenorientiert)

Sucht man in den Interviews nach Selbstbezeichnungen der Weiterbildner, so finden sich insgesamt 156 Nennungen verteilt auf 33 Begriffe (vgl. Anhang MM). Darin nicht eingerechnet sind Bezeichnungen, die in diesem Zusammenhang abgelehnt werden und zusätzlich acht Nennungen auf drei Begriffe vereinen. Es sind dies Lehrer (fünf Nennungen), Trainer (zwei Nennungen) und Referent (eine Nennung)³⁶².

Die Interviewten stellen die Selbstbezeichnungen entweder in einen Funktionszusammenhang oder unterscheiden zwischen Haupt- und Nebenaspekten, was im Folgenden genauer beschrieben wird.

9.9.1 Funktionsbezeichnungen

Aufgrund der Angaben aus dem **Kurzfragebogen** konnte eine Funktionszuteilung der Befragten vorgenommen werden (vgl. Tabelle 43). Sie bildet den **organisatorischen Stand** des Unternehmens während der Befragungszeit bei unternehmensintern Interviewten ab, ist aber nicht per se mit der Funktionsgruppeneinteilung (vgl. Kapitel 7.4) identisch, da diese sich an einer vereinfachenden Darstellung orientierte.

³⁶² In der positiven Ausprägung nennen sich vier Personen Lehrer, 30 Personen Trainer (als Teilaspekt 10 Personen) und 21 Personen Referent (Teilaspekt).

Auf der Grundlage der **Interviews** können 18 Funktionsbezeichnungen mit gesamthaft 87 Nennungen definiert werden (vgl. **Anhang MM**), wobei von 60 Personen (N=86; 69,8%) mindestens eine Äusserungen vorliegt³⁶³.

Tabelle 43: Funktionszuschreibung aufgrund des Kurzfragebogens

Differenzierte Funktionszuteilung der Befragten	Häufigkeit
Abteilungsleiter Weiterbildung (Organisation)	7
Fach- und Verkaufsausbildner/Programmverantwortlicher	12
Fachperson und Referent oder Fachstellenmitarbeitende	16
Fachstellenmitarbeitender und Leiter der Fachstelle	3
Freelancer Managementtrainer	1
Key Account Manager (KAM) mit geringem Traineranteil (ca. 10 Trainertagen pro Jahr)	2
Management Trainer inkl. HR Advisor-funktion	1
Management Trainer inkl. Programmverantwortung	12
Management Trainer inkl. KAM- und HR Advisor-Funktionen	3
Teamleiter Trainer/Programmverantwortlicher (evt. zusätzlich Stellvertreter Abteilungsleiter)	4
Betriebsexterne Weiterbildner	25
Gesamttotal	86

Mit Abstand am häufigsten wird mit **30 Nennungen** (N=86; 34,9%) die Funktionsbezeichnung **Trainer** angesprochen. Antwortende sind dabei 17 **Management Trainer** (N= 21, 81,0%), vier Programmverantwortliche (N=14; 28,6%), zwei Leiter (N=7; 28,6%), sechs unternehmensexterne Weiterbildner (N=25; 24,0%) und ein Linienreferent (N=19; 5,3%), der in der Zwischenzeit als Weiterbildner arbeitet und die Tätigkeit als Linienreferent als Übergangszeit bezeichnet.

Als **Referent** bezeichnen sich **sieben** Personen (N=86; 8,1%), die ausnahmslos der Gruppe der **Linienreferenten** zuzuordnen sind (N=19; 36,8%). Zudem findet sich der Begriff **Fachreferent** in den Interviews der Befragten, der von **neun** Personen gewählt wurde (N=86;

³⁶³ Von 26 Personen (N=86; 30,2%) liegen keine Äusserung vor. Es sind dies vier der sieben Leiter (57,1%), sieben von 14 Programmverantwortlichen (50,0%), sechs von 19 Linienreferenten (31,6%), sechs von 25 externen Weiterbildner (24,0%) und drei der 21 Trainer (14,3%). 14 Personen (N=86; 16,3%) nennen zwei, vier Personen nennen (N=86; 4,7%) drei, und eine einzige Person (N=86; 1,2%) wählt vier Bezeichnungen. Der Mittelwert beträgt 1,41.

10,5%), wovon fünf zu den **Linienreferenten** zählen (N=19; 26,3%) und vier der Gruppe der **externen Weiterbildner** (N=25; 16,0%) angehören³⁶⁴.

Programm- oder Produktverantwortliche nennen sich **sieben** weitere Personen (N=86; 8,1%), wovon zwei Personen externe Weiterbildner sind (N=25; 8,0%), drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%), ein Management Trainer (N=21; 4,8%)³⁶⁵ und ein Leiter der Informatikausbildung, der zudem eine Programmverantwortung inne hat (N=7; 14,3%).

Im Weiteren werden Bezeichnungen wie **Ausbildungs- und Entwicklungsberater**³⁶⁶, **Dozent** und **Lehrer** von je vier Personen (N=86; 4,7%) unterschiedlichster Gruppierung gewählt:

Während **Ausbildungs- und Entwicklungsberatung** von drei Management Trainern (N=21; 14,3%) und einem Programmverantwortlichen (N=14; 7,1%) genannt werden; wird die Bezeichnung **Dozent** von drei externen Weiterbildnern (N=25; 12,0%) und einem Linienreferenten (N=19; 5,3%) gewählt, die alle an einer Universität oder Fachhochschule angestellt sind oder als externe Referenten dort auftreten. Der Begriff **Lehrer** findet sich bei drei externen Weiterbildnern (N=25; 12,0%), wovon zwei als "militärische Lehrer" (Instruktoren) beschäftigt sind. Eine Person kommt aus dem Kreis der Linienreferenten (N=19; 5,3%) und bietet Produkteschulungen an.

9.9.2 Haupt- und Teilaspektbezeichnungen

Neben der Funktionseinteilung wurde eine Einteilung von Haupt- und Teilaspekten der Selbstbezeichnung vorgenommen, womit 31 von 33 Begriffen (93,9%) eingeordnet werden konnten³⁶⁷. 37 der 86 Interviewten nennen einen **Hauptaspekt**, 16 Personen deren zwei und

³⁶⁴ Zwei Linienreferenten nennen sich sowohl Referent als auch Fachreferent (N=19, 10,5%).

³⁶⁵ De facto haben alle Management Trainer Programmverantwortung für mindestens ein Führungsausbildungsprogramm im untersuchten Unternehmen. Werden die beiden Bezeichnungen Programmverantwortlicher und Produktverantwortlicher zusammengefasst, ist von sieben Nennungen auszugehen.

³⁶⁶ Etwa zwei Jahre vor der hier zu beschreibenden Untersuchung war dies eine gängige Bezeichnung im untersuchten Unternehmen. Es umfasste Aufgaben als Management Trainer, Coach und Consultant.

³⁶⁷ Als reine Funktionsbezeichnungen werden Ausbildungs- und Entwicklungsberater (4 Nennungen) und Programm- oder Produktverantwortliche (7 Nennungen) gewertet.

vier Personen drei³⁶⁸. Damit liegt von insgesamt 57 Personen (N=86; 66,3%) mindestens eine Hauptaspektaussage vor³⁶⁹.

Teilaspekte als Selbstbezeichnung liegen von **44 Personen** vor (N=86; 51,2%), darauf entfallen elf Doppelnennungen und drei Dreifachnennungen, so dass insgesamt von 61 Nennungen verteilt auf 13 Begriffe ausgegangen wird. **Externe Weiterbildner** mit 21 (N=25; 84,0%) und **Linienreferenten** mit 12 Nennungen (N=19; 63,1%) gehören zur Gruppe der Meistantwortenden.

9.9.2.1 Hauptaspekte innerhalb der Selbstbezeichnung der Weiterbildner

Angeführt wird die Liste (siehe **Anhang MM**) mit dem Begriff **Trainer**, der von 30 der 86 befragten Weiterbildenden (34,9%) genannt wird (vgl. Kapitel 9.9.1.). Mit elf Nennungen folgt jener der **Ausbildner** (N=86; 12,8%), der von 6 externen Weiterbildnern (N=25; 24,0%) drei Programmverantwortlichen (N=14; 21,4%), einem Trainer (N=21; 4,8%) und einem Linienreferenten (N=19; 5,3%), der als Fachstellenmitarbeitender relativ häufig Ausbildungen durchführt, gewählt wird. Neun Personen bezeichnen sich als **Fachreferent**: Es sind dies fünf Linienreferenten (N=19; 26,3%) und vier externe Weiterbildner (N=25; 16,0%).

Mit sieben Nennungen steht ein Sammelcode zur Diskussion, der die Begriffe **Befähiger** (1 Nennung), **Ermöglicher** (3 Nennungen) und **Facilitator** (3 Nennungen) vereint. Allen dreien ist der Unterstützungscharakter gemein, der sich auf das Lernen konzentriert:

"Ich verstehe mich insofern nicht als Trainer - als Management Trainer. Von meiner Ansicht her, aber dies ist nicht etwas, was man so irgendwo lesen könnte, so bin ich der, der Lernen ermöglichen sollte. Also so etwas wie ein "Ermöglicher des Lernens" als Erstes und als Zweites, das mit Ersteren verbunden ist; man muss ab und zu einen Input geben d.h. fachlich, wissensmässig oder erfahrungsmässig etwas ins Seminar hinein geben, damit wieder etwas ausgelöst wird und wieder Lernen stattfinden kann d.h. ich würde mich als Ermöglicher - auf Englisch Facilitator - bezeichnen." (101, 32-42)

³⁶⁸ Der Mittelwert beträgt 1,42.

³⁶⁹ Als grösste Nichtantwortergruppen können in absteigender Reihenfolge Linienreferenten, 12 von 19 und damit 63,1%, vier Leiter (N=7; 57,1%), sowie die Programmverantwortlichen, 6 von 14 (42,8%), eruiert werden. Zudem geben 5 externe Weiterbildner (N=25; 20,0%) und zwei Management Trainer (N=21; 9,5%) keine Nennung ab.

Beim **Prozessbegleiterbegriff**, den sechs Personen (N=86; 7,0%) gewählt haben, wird auf einen Prozess verwiesen, der in irgendeiner Form unterstützt wird:

"Ich bezeichne mich als Prozessbegleiter. Dies ist ein ungenauer Begriff, der erklärungsbedürftig ist: Ich bin kein Trainer, ich bin kein Referent - ich begleite einen Prozess." (5008, 37-38)

Das Zitat, das als Hinweis für eine klare, begriffliche Trennung zu den Begriffen Facilitator, Befähiger und Ermöglicher erscheinen mag, erweist sich bei genauerer Analyse als schwieriger Abgrenzungsversuch: Auffallend ist, dass sich diese Person (5008) als Facilitator, Ermöglicher und Prozessbegleiter bezeichnet; eine andere Person als Prozessbegleiter und Ermöglicher; eine dritte als Ermöglicher und Facilitator. Je nach Standpunkt scheinen damit begriffliche Überlappungen zu existieren. Prozessbegleiter scheint tendenziell den Prozess- und weniger den Lerncharakter zu unterstreichen und kann im Einzelfall auch einen mehr direktiven Zug beinhalten, wie nachfolgendes Zitat illustriert:

"Vor allem bedeutet Trainer zu sein auch Prozessbegleiter, d.h. auch steuernde Funktion zu übernehmen- so in Richtung Problemlösung." (208, 84-85)³⁷⁰

9.9.2.2 Teilaspekte innerhalb der Selbstbezeichnung der Weiterbildner

Als Teilaspekt ihrer beruflichen Tätigkeit bezeichnen 21 der 86 (24,4%) befragten Personen sich als **Referent** (vgl. Anhang MM). Es sind dies 12 Personen, die als **Linienreferenten** tätig sind (N=19; 63,2%) sowie neun von 25 **externen Weiterbildnern** (36,0%). Zehn Personen nennen sich **Trainer** (N=86; 11,6%), wobei die Gründe für diese Nennung sehr unterschiedlich ausfallen:

- Zuerst Unternehmer, Verkäufer, dann Trainer (externer Weiterbildner)
- Ausbildner, Trainer, Moderator etc. (externer Weiterbildner)
- Consultant, und auch mal als Trainer tätig (externer Weiterbildner)
- Erwachsenenbildner und Trainer (externer Weiterbildner)
- Zuerst Soziologe, dann Trainer (externer Weiterbildner)
- Zuerst Programmverantwortlicher, dann Trainer (Programmverantwortlicher)
- Projektmanager, und auch mal als Trainer tätig (Programmverantwortlicher)
- Trainer und Coach (Leiter von Trainern/Programmverantwortlichen)

Berater im Sinne eines Teilaspekts nennen sich ebenfalls zehn Personen, davon gehören sechs Personen dem Bereich **Führung** (N=37; 16,2%) zwei der Fachausbildung (N=31; 6,5%) und je eine Person der Erwachsenenbildung (N=4; 25,0%) und der Verkaufsausbildung (N=14; 7,1%) an. Es sind dies vier **Management Trainer** (N=21; 19,0%), fünf **externe Weiterbildner** (N=25; 20,0%) und ein Programmverantwortlicher (N=14; 7,1%).

9.10 Motive zur Tätigkeit als Weiterbildner (innenorientiert)

24 der 86 Befragten (27,9%) nennen im Rahmen ihrer Tätigkeitsbeschreibung **Motive**, mit denen sie ihre Tätigkeit begründen (vgl. Tabelle 44). Aufgeschlüsselt nach Bereichen ergibt sich folgendes Bild: 13 Personen stammen aus dem Bereich **Fachausbildung** (N=35; 37,1%), vier Personen aus der Verkaufsausbildung (N=14; 28,6%), sieben Personen sind in der Führungsausbildung tätig (N=37; 18,9%). 22 der antwortenden Weiterbildner arbeiten unternehmensintern (N=61; 36,1%), zwei Personen sind externe Weiterbildner (N=25; 8,0%).

Tabelle 44: Übersicht aller Antworten zur Thematik Motiv (innenorientiert)

Dimension	Kategorie	Be- fragte	Be- antworter	Nicht- antworter	Spontan- antworter	Total Antworten	N	% Ant- worter von N
Bereich	Fach	-	-	-	13	13	35	37,1%
	Führung	-	-	-	7	7	37	18,9%
	Verkauf	-	-	-	4	4	14	28,6%
	Total	-	-	-	24	24	86	27,9%
Funktion	Externe	-	-	-	2	2	25	8,0%
	Trainer	-	-	-	4	4	21	19,0%
	PV	-	-	-	4	4	14	28,6%
	Leiter	-	-	-	2	2	7	28,6%
	Linienreferent	-	-	-	12	12	19	63,2%
	Total	-	-	-	24	24	86	27,9%
Anstellung	Unternehmensintern	-	-	-	22	22	61	36,1%
	Unternehmensextern	-	-	-	2	2	25	8,0%
	Total	-	-	-	24	24	86	27,9%
Geschlecht	Männer	-	-	-	20	20	64	31,3%
	Frauen	-	-	-	4	4	22	18,2%
	Total	-	-	-	24	24	86	27,9%

³⁷⁰ Vgl. Vier-Felder-Tafel der Beratung (Becker et al., 1998) in Kapitel 3.4.1.1.

9.10.1 Einzelnennungen

Insgesamt werden 11 verschiedene Motive definiert, die eine Gesamtzahl von 47 Nennungen aufweisen, wovon folgende am häufigsten genannt werden (vgl. auch **Anhang MM**):

- **Spass, Freude** (14 Nennungen) eine neu gesetzt: 5004 (Externer, Fach)
- **Wissensweitergabe** (7 Nennungen)
- **Sozialer Kontakt** (6 Nennungen)
- **Interesse** (5 Nennungen)
- **Auftrag** (3 Nennungen)
- **Erfahrungsaustausch suchen** (3 Nennungen)
- **Neue Berufschance wahrnehmen** (3 Nennungen)
- **Teilhaben lassen an Erfahrung** (2 Nennungen)
- **Eigene Reflexionshilfe** (2 Nennungen).

Es folgt eine Kurzbeschreibung der vier am meisten genannten Antwortformate (Die anderen oben aufgeführten Antwortformate werden in **Anhang LL** beschrieben).

9.10.2 Spass und Freude

Auf die Frage, "was bedeutet es für Sie, Weiterbildner zu sein", antwortet eine Person:

"Spass und Freude. Ich habe keinerlei finanziellen Druck, dass ich beispielsweise Trainings geben müsste. Ich tue es gerne." (5015, 19-20)

Diese Meinung vertreten insgesamt 14 Personen (N=86; 16,3%). Acht Personen arbeiten als **Fachausbildende** (N=35; 22,98%), zwei als Verkaufsausbildende (N=14; 14,3%) und vier als Führungsausbildende (N=37; 10,8%). Als prozentual grösste Antwortgruppen sind mit zwei Nennungen jene der **Leiter** (N=7; 28,6%), der **Linienreferenten** mit fünf Personen (N=19; 26,3%) und der **Programmverantwortlichen** mit drei Personen (N=14; 21,4%) zu nennen³⁷¹.

9.10.3 Wissensweitergabe

Die **Wissensweitergabe** wird als Motiv mit **sieben** Nennungen (N=86; 8,1%) am zweithäufigsten, aber mit deutlichem Abstand genannt. Sämtliche **sieben** sind **unternehmensintern** tätig (N=61; 11,5%) und bekleiden zudem die Funktion des **Linienreferenten** (N=19; 36,8%).

³⁷¹ Zudem gehören zwei externe Weiterbildner (N=25; 8,0%) und ein Trainer (N=21; 4,8%) zu den Antwortenden.

9.10.4 Sozialer Kontakt

Der **soziale Kontakt** wird von **sechs** Personen (N=86; 7,0%) als Motiv für ihre Tätigkeit genannt; je hälftig von drei weiblichen (N=22; 13,6%) bzw. drei männlichen Befragten (N=64; 4,7%). Fünf Personen sind unternehmensintern tätig (N=61; 8,2%), eine Person arbeitet ausserhalb des schwerpunktmässig befragten Unternehmens (N=25; 4,0%). Vier Personen repräsentieren die Fachausbildung (N=35; 11,4%) und je eine ist als Verkaufsausbildner (N=14; 7,1%) bzw. als Führungsausbildner tätig (N=37; 2,7%). Die vier Fachauszubildenden sind zudem **Linienreferenten** (N=11; 36,4%), für die Verkaufsausbildung antwortet ein **Programmverantwortlicher** (N=4; 25,0%), und ein **externer Weiterbildner** ist als Führungsausbildner tätig (N=7; 14,3%).

9.10.5 Interesse und Faszination am Menschen

Zum Interesse und der Faszination "Mensch" äussert sich ein Weiterbildner wie folgt:

"Es ist die tägliche Herausforderung mit erwachsenen Personen zu arbeiten. Das ist für mich die Hauptmotivation." (5002, 107)

Alle **fünf** Befragten (N=86; 5,8%) die dieses Motiv nennen, sind männlichen Geschlechts (N=64; 7,8%) und als unternehmensinterne Weiterbildner tätig (N=61; 8,2%). Zwei Befragte arbeiten als Führungsausbildende (N=37; 5,4%) und sind Management Trainer (N=21; 9,5%). Zwei Personen kommen aus dem Bereich Verkauf (N=14; 14,3%): Es sind dies je einer ist Programmverantwortlicher (N=4; 25,0%) bzw. Leiter (N=2; 50,0%). Eine Person vertritt den Bereich Fach (N=35; 2,9%) und ist Programmverantwortlicher (N=9; 11,1%).

9.11 Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Kapitel wurde untersucht, wie die befragten Personen ihr berufliches Selbstverständnis beschreiben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Interviewten unterschiedliche Dimensionen und Hauptkategorien ansprechen, wenn eine Beschreibung der eigenen Weiterbildungstätigkeit, der positiven und negativen Aspekte oder der Hauptaufgaben erfolgt. Es sind dies für eine eher aussenorientierte Dimension die Hauptaufgaben, das Rollenverständnis sowie positive und negative Aspekte der Tätigkeit, die zudem den Übergang zur überlappenden Dimension ebnet, die verbindend zwischen der eher aussen- und der eher innenorientierten Sichtweise wirkt. Zu dieser überlappenden Dimension zählen die Kompetenzvoraussetzungen, die Kompetenzen, die ein Weiterbildner für die erfolgreiche Ausübung seiner Tätigkeit zu benötigen glaubt, sowie sein Ausbildungsverständnis, das Hinweise zur Thematik Lernen beinhaltet. Zur innenorientierten Dimension gehören die Selbstbezeichnung, die sich

eher funktionsorientiert oder eher haupt- und teilaspektorientiert äussert, sowie die Motive. Während auf die innenorientierte Dimension insgesamt 10,8% aller Nennungen fallen, steigt dieser Wert bei der überlappenden auf 35,4% an und beträgt beim aussenorientierten Bereich 53,8%. Nachfolgend werden die drei Dimensionen separat zusammenfassend dargestellt und diskutiert:

Ergebnis und Diskussion der aussenorientierten Dimension:

Für die Beschreibung der **Hauptaufgaben** nennen 80 der 86 Befragten eine bis 14 Aufgaben, wobei mit Abstand die meisten Nennungen auf die **Durchführung** von Weiterbildungsmassnahmen entfallen (58), gefolgt von der **Konzeptionserstellung** (35 Nennungen), der **Vorbereitung** der Durchführung (15 Nennungen), dem **Coaching** (14 Nennungen) und mit je 13 Nennungen der Bedarfsanalyse, der Kontrolle der Ausbildungsqualität sowie der Wissensvermittlung. Im Antwortverhalten der einzelnen Befragungsgruppen sind Unterschiede erkennbar: Bei der **Konzeption** ist der vergleichsweise erhöhte Prozentsatz der **Fachausbildner** (57,1%) sowie die Antworthäufigkeit der **Leitenden** (87,7%) erwähnenswert. Zudem nennen ausnahmslos Fachausbildende die Prüfungsabnahme, Programmverantwortliche das Kooperieren mit Fachstellen und Linienreferenten das Referieren.

In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse der Auswertung von Stellenanzeigen von Sorg-Barth (2000, S. 167), in denen ebenfalls Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsmassnahmen als Hauptaufgaben betrieblicher Weiterbildungner ausgewiesen werden, allerdings in umgekehrter Reihenfolge, was als Hinweis gewertet werden kann, dass in den Stellenanzeigen häufiger Leiter als Trainer gesucht wurden. Hingegen findet sich in der Studie von Gruber, Harteis & Kraft (2005), die vollzeitlich, teilzeitlich und auf Honorarbasis Angestellte befragten, die in den eigenen Daten vorgefundene Rangierung.

Neben Einzelnennungen von Hauptaufgaben konnten sechs unterschiedliche **Aufgabenprofile** definiert werden:

Beim Aufgabenprofil für **Leiter einer Weiterbildungsabteilung oder Bildungsinstitution** werden die operative Planung und die Durchführung hervorgehoben, es wird aber auch auf evaluative, personale, kommunikative und bedarfsanalytische Aufgaben hingewiesen. Diese Sichtweise deckt sich über weite Strecken mit jenen von Arnold & Müller (1992), die zwar den Begriff Bildungsmanager anwenden, damit aber Titel wie Leiter der betrieblichen Aus- und Weiterbildungsabteilung meinen.

Für **Referenten** liegen zwei unterschiedliche Profile vor: Das eine geht davon aus, dass alleinig das Referieren im Mittelpunkt steht. Dieses Profil wird bei Arnold & Müller (1992)

als nebenberuflicher, interner Fachtrainer bezeichnet mit einem klaren Schwerpunkt auf Referententätigkeit. Beim zweiten Profil wird die Durchführung betont, allerdings wird auch auf Coaching, Moderation und Abnahme von Prüfungen eingegangen. Zudem finden Konzeption und Vorbereitung der Durchführung Erwähnung. Dieses Profil fehlt hingegen bei Arnold & Müller (1992) gänzlich und kann mitunter als Hinweis darauf gelten, dass in der Praxis der Übergang zwischen Referenten- und Trainerprofil fließend gedacht werden muss.

Beim Profil eines **Education Managers** fällt die Konzentration auf operativ-planerische Aufgaben auf, ergänzt durch Bedarfsanalyse, externen Einkauf von Weiterbildungsprodukten, Abstimmung von Ausbildungszielen hinsichtlich der unternehmerischen Ausrichtung, aber auch auf die konkrete Umsetzung auf methodischer Ebene. Unerwähnt bleiben die Durchführung sowie evaluative und personale Komponenten. Dieses Profil deckt sich mit keinem der von Arnold & Müller (1992) beschriebenen Profile, ist aber am ehesten mit jenem des Seminarleiters mit Bildungsfunktion vergleichbar, wobei klar der evaluative Teil, der dort eine wichtige Stellung einnimmt, fehlt, während die Organisation und Betreuung externer Weiterbildner bzw. Anbieter ein Kernelement des Education Managers ist, das beim Seminarleiter mit Bildungsfunktion fehlt.

Das Profil eines **Fachstellenmitarbeiters** zeichnet sich durch die Durchführung, die Organisation kleinerer Weiterbildungsveranstaltungen sowie die Schnittstellenarbeit zwischen Front und Weiterbildungsabteilung aus.

Für **programmverantwortliche Weiterbildner** zeigt sich eine Konzentration der Tätigkeit auf die Durchführung und die Konzeption; aber auch die strategisch-operative Planung, die Bedarfsanalyse, beraterische Aspekte, sowie die Kooperation mit der Fachstelle und der Front scheinen wichtige Aufgaben zu sein. Dieses Profil korrespondiert gut mit jenem des Seminarleiters mit Trainingsfunktion von Arnold & Müller (1992).

Bei **Trainern** wird die Durchführung unterstrichen und nebenbei auf die Nachbearbeitung sowie die Vorbereitung von Weiterbildungsveranstaltungen hingewiesen. Die Konzeption, die Beratung potentieller Teilnehmender sowie die Bedarfsanalyse werden ebenfalls erwähnt. Auch hier findet sich eine Übereinstimmung der Befunde mit jenen aus Arnold & Müller (1992).

Insgesamt zeigen die sechs vorgefundenen Profile deutliche Unterschiede: Während bei den Profilen der Leiter und der Education Manager die **strategisch-operative Planung** als Hauptaufgabe herausgearbeitet wird, fehlt diese bei den Referenten, den Fachstellenmitarbeitenden und Trainern, nicht aber bei den programmverantwortlichen Weiterbildnern. Die **Durchfüh-**

rung ist hingegen beim Referenten, beim Programmverantwortlichen und beim Trainer eine der Hauptaufgaben, hingegen fehlt sie beim Education Manager. Gleichwohl scheinen Leiter von Weiterbildungsabteilungen selber durchaus Weiterbildungen durchzuführen. Die Befunde zeigen, dass grundsätzlich die Nähe zum Lehr-Lern-Prozess einerseits und zur Leitungs- und Managementaufgabe andererseits als Massstäbe zur Orientierung innerhalb der Aufgabenprofile herangezogen werden können, dabei aber besondere Gegebenheiten innerhalb des Unternehmens (z.B. Education Manager) mitberücksichtigt werden müssen. Der Vergleich mit den Profilen von Arnold & Müller (1992) lässt zudem einen Trend zu einer fortschreitenden Ausdifferenzierung der Aufgabenprofile erkennen.

Zur **Rolle der Weiterbildenden** äussern sich insgesamt 68 der 86 Personen (79,1%). Dabei konnten 41 Rollen definiert werden, die mit einer Gesamthäufigkeit von 214 genannt wurden. Mit 20 Nennungen wird der **Prozessbegleiter** am häufigsten genannt. Auffallend ist, dass Frauen mit 36,4% deutlich mehr Nennungen abgeben als Männer (18,8%)³⁷² und der Führungsbereich vergleichsweise gut vertreten ist.

19 Personen beschreiben sich in der Rolle des **Fachexperten**, wobei mit 14 Personen (N=25; 56%) die Gruppe der unternehmensexternen Weiterbildner gut vertreten ist, während die unternehmensinternen Personen alle der Funktionsgruppe Linienreferent (N=19; 26,3%) zuzuordnen sind. Bei Bechberger (1990, S. 285) sehen sich 55,2% aller Befragten³⁷³ als versierte Fachkraft. Dieser Wert wird nur bei den externen Weiterbildner leicht übertroffen, bei allen anderen Funktionsgruppen spielt diese Rolleneinschätzung eine untergeordnete (Linienreferenten) oder keine Rolle (Rest). Günther & Unseld (1990, S. 56) weisen hingegen einen Wert von 34,6% aus³⁷⁴, was mit demjenigen der Linienreferenten vergleichbar ist. Einerseits zeigen die beiden Befunde, wie stark die Ergebnisse bezüglich Fachexperten gestreut sind, andererseits müssen meines Erachtens zudem die methodischen Unterschiede berücksichtigt werden. Während die vorliegenden Ergebnisse auf individuellen Interviews basieren, wurden sowohl bei Bechberger (1990) als auch bei Günther & Unseld (1990) quantitative Befragungen vorgenommen und dabei eine Auswahl unterschiedlicher Rollen vorgelegt. Unzulässig ist meines Erachtens zudem die Interpretation, dass bei keiner Nennung in einem Interview die

³⁷² Da in aller Regel das umgekehrte Verhältnis vorliegt, wird an dieser Stelle dieses Geschlechterverhältnis hervorgehoben.

³⁷³ Es sind dies 58 freie Mitarbeitende der Volkshochschule Düsseldorf.

³⁷⁴ Befragt wurden 465 nebenberufliche Mitarbeitende in der Erwachsenenbildung.

Rolle der Fachkraft für die betreffende Person keine Bedeutung hätte. Vielmehr ist es so, dass es ihr nicht wichtig genug war, diese explizit zu erwähnen.

Die Rolle des **Beraters** und Coachs **während der Weiterbildungsveranstaltung** wird von 15 Personen genannt. Auch hier überwiegt, analog zur Rolle des Prozessbegleiters, der Frauenanteil (22,7% zu 15,6%), wenn auch weniger deutlich. Zudem sind alle vier unternehmensintern arbeitenden Personen dem Führungsbereich zuzuordnen. Die verbleibenden elf Personen arbeiten extern und sind auf die Bereiche Fach, Verkauf und Führung verteilt.

Die Befunde von Hof (2001) weisen in eine ähnliche Richtung. Sie unterstreicht, dass sich die befragten Kursleiter (N=23) entweder als Fachexperte, als Methodenexperte oder als Gesprächspartner verstehen. Anzufügen ist dabei, dass unter Methodenexperte ein prozessorientierter Vermittler und unter Gesprächspartner ein persönlichkeitsorientierter Anwalt des Lernenden verstanden wird. Diese drei Rollen entsprechen in etwa jenen des Fachexperten, des Prozessbegleiters und des Coachs, wobei zu vermerken ist, dass die in der vorliegenden Arbeit befragten Personen sich nicht ausschliesslich diesen drei genannten Rollen zuweisen lassen. So nennen beispielsweise elf Personen (N=86; 12,8%) die Rolle des Trainers, die mit Übung und Verhaltenstraining verbunden wird; zudem konnten auf Basis der Aussagen unterschiedliche Rollenprofile erarbeitet werden (vgl. weiter unten).

Es gibt Rollen, die explizit von einem Teil der Weiterbildenden **abgelehnt** werden. Es sind dies die Übernahme der **Transferverantwortung** als Referent mit acht Nennungen sowie jene des Programmverantwortlichen mit vier Nennungen. Dabei zeigt sich ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis sowie nur eine einzige Doppelnennung, so dass insgesamt 11 Personen einer Transfersicherungsrolle ablehnend gegenüberstehen (N=86; 12,8%). Eine weitere Rolle, die von sieben Personen (N=86; 8,1%) abgelehnt wird, ist jene des **Lehrers**. Dabei sind Frauen doppelt so häufig vertreten wie ihre männlichen Kollegen (13,6% zu 6,3%); ebenso sind externe Führungsausbildner gut vertreten (N=9; 33,3%).

Es finden sich auch Rollen, die von bestimmten Gruppierungen alleinig genannt werden: So gehören **Ablehner einer reinen Trainerrolle** den unternehmensinternen Fachauszubildenden an. Personen, die die Rolle des **Auslösers persönlicher Betroffenheit** beschreiben, sind ausschliesslich Management Trainer, und Führungsausbildner nennen die Rolle eines **Schaffers optimaler Rahmenbedingungen für Lernen** oder jene des **Organisationsentwicklers**.

Neben diesen Einzelnennungen haben die Befragten fünf verschiedene Rollenprofile definiert:

Das Rollenprofil eines **Referenten**, das von insgesamt sechs Linienreferenten beschrieben wird, zeichnet sich durch die Rolle des **Experten** aus. Zudem wird vereinzelt auf die Rolle

des Impulsgebers sowie die Ablehnung einer Transfersicherungsverantwortung hingewiesen.

Das Rollenprofil für **Erwachsenenbildner**, das von zwei Erwachsenenausbildern sowie drei weiteren externen Weiterbildnern beschrieben wird, nennt als zentrales Element jenes des **Beraters während der Weiterbildungsmassnahme**. Zudem werden ganz unterschiedliche Rollen wie Impulsgeber, Prozessbegleiter, Coach, Experte, Seminarleiter, aber auch Führer auf Zeit und Institutionsvertreter, sowie Beurteiler und Mitlerner genannt, so dass von einem "Rollenstrauss für Erwachsenenbildner" gesprochen werden kann.

Das Rollenprofil eines **Prozessbegleiters**, das von fünf Personen beschrieben wird, unterstreicht einerseits die Rolle des **Impulsgebers** (3 Nennungen), die in Verbindung mit der Rolle des Trainers gebraucht wird, des Beraters während der Massnahme sowie des Experten, und andererseits jene des **Prozessbegleiters** (2 Nennungen).

Das Rollenprofil des **Trainers** wird von 12 Personen beschrieben. Auch hier sind zwei Varianten feststellbar: Je sechs Antwortende nennen explizit die Rolle des **Trainers** bzw. des **Experten**. Verbindende Glieder zwischen den zwei Varianten bilden die Rollen des Beraters während der Massnahme sowie jene des Konfliktmanagers. Beim Trainer-Trainer-Profil werden stärker die Rolle des Nutzenaufzeigers, Beobachters, Impulsgebers, Organisationsentwicklers und Vorbilds herausgestrichen, während beim Trainer-Experten-Profil mehr der Beurteiler, Gruppenprozessessteuerer, Kontrolleur und Führer auf Zeit Erwähnung finden.

Der **Unternehmer** im Weiterbildungsbereich wird von zwei externen Weiterbildnern beschrieben, wobei die Rolle des **Consultants** als Hauptkennzeichen hervorgehoben wird. Zudem werden Rollen wie jene des Managers, Trainers, Coachs, Beobachters und Beurteilers sowie des Experten genannt.

Die sechs Rollenprofile beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede. So zeigt sich, dass die Rolle des Experten bei allen Profilen Erwähnung findet, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung: Während beim Referenten das Expertentum den zentralen Aspekt bildet, ist es beim Erwachsenenbildner oder Unternehmer lediglich ein Glied in einer langen Kette unterschiedlicher Rollen. Dieses Ergebnis weist indirekt auf die Wichtigkeit der Expertenrolle im Gesamtzusammenhang eines Rollenprofils hin, obwohl (nur) 19 Personen sich in der Rolle des Fachexperten beschrieben hatten.

Die Struktur der Trainerrolle mit den Varianten Trainer-Experte bzw. Trainer-Trainer sowie das Spezialrollenprofil des Prozessbegleiters zeigen ferner, dass unterschiedliche Spielarten

des Weiterbildenden als Trainer und Prozessbegleiter vorliegen. Keine konkreten Angaben fanden sich zudem für ein Rollenprofil als Programmverantwortlicher.

Positive Aspekte der Weiterbildungstätigkeit wurden von allen unternehmensintern Tätigen mit Ausnahme der Leiter erfragt, wovon von 50 Personen (N=54; 92,6%) antworteten. Zudem nennen vier Personen, zwei externe Weiterbildner und zwei Leiter, spontan einige positive Aspekte ihrer Tätigkeit, so dass sich insgesamt 54 Personen (N=86; 62,8%), 15 Frauen (N=22; 68,2%) und 39 Männer (N=64; 60,9%), zur Thematik geäußert haben. 32 Antwortmöglichkeiten konnten definiert werden, die insgesamt 232 Nennungen auf sich vereinen. Die Hitliste der positiven Aspekte führt das **sofortige Feedback von den Teilnehmenden** mit 18 Nennungen an, was vor allem von Linienreferenten (81,8%) und Management Trainern (42,8%) deutlich öfter genannt wurde als von anderen Gruppen. **Freude und Spass an der Tätigkeit** ist für 16 Personen ein wichtiger positiver Aspekt ihrer Arbeit, wobei die herausragende Gruppe jene der Linienreferenten mit acht Nennungen (N=19; 42,1%) ist. Diese Einschätzung findet sich auch bei Günther & Unseld (1990), wobei dort 78,4% aller Befragten ankreuzen, dass sie Freude bei ihrer Kurstätigkeit erfahren.

Ebenfalls 16 Personen nennen die **Arbeit mit Menschen** als besondere Seite ihrer Tätigkeit, wobei sich sieben Frauen (N=22, 31,8%) neun Männern (N=64; 14,1%) gegenüberstehen. Als Antwortgruppen sind jene zehn Management Trainer (N=21; 47,6%) sowie die fünf Programmverantwortlichen aus dem Fachbereich (N=7; 71,4%) erwähnenswert. Dieser Befund zeigt in eine ähnliche Richtung wie bei Günther & Unseld (1990). Dort geben insgesamt 37,7% der Befragten an, dass sie ganz und gar damit übereinstimmen³⁷⁵.

Die **Weitergabe eigener Erfahrung und des Wissens** wird von fünf Frauen (N=22; 22,7%) und zehn Männern (N=64; 15,6%) genannt. Zudem gehören neun der insgesamt 16 Antwortenden zur Funktionsgruppe der Linienreferenten (N=19; 47,4%).

Fragen nach **negativen Aspekten der Weiterbildungstätigkeit** wurden, analog zur Frage nach den positiven Aspekten, allen Linienreferenten, Management Trainern und Programmverantwortlichen gestellt, wovon 52 der 54 Befragten (96,3%) antworteten. Zudem liegen Spontanantworten von zwei externen Weiterbildnern (N=25; 8,0%) und einem Leiter der Weiterbildungsabteilung vor (N=7; 14,3%). Insgesamt lagen Antworten von 16 Frauen (N=22; 72,7%) und 39 Männern (N=64; 60,9%) vor. Aus den Aussagen der Weiterbildenden konnten 27 Antwortmöglichkeiten definiert werden, denen 151 Nennungen zugeordnet wur-

³⁷⁵ Wird die zweitstärkste Ausprägung von sechs ebenfalls dazu gezählt, erhöht sich der Wert auf 66,4%.

den. 14 Personen meinen, dass **keine negativen Aspekte** vorliegen. Es sind dies neun Linienreferenten (N=19; 47,4%) gegenüber zwei Programmverantwortlichen (N=14; 14,3%), zwei Management Trainern (N=21; 9,5%) und einem Leiter (N=7; 14,3%).

Für 12 Personen (N=86; 14,0%) ist eine **schwierige Teilnehmerzusammensetzung** ein Ärgernis. Der allgemeine **Zeitaufwand** wird von fünf Frauen (N=22, 22,7%) und sieben Männern (N=64; 10,9%) als negativer Aspekt aufgeführt, wobei dieses Antwortformat leicht häufiger bei Linienreferenten (26,3%) als bei Programmverantwortlichen (21,4%) oder Trainern (19,0%) vorkommt. Das Ergebnis der Linienreferenten ist praktisch mit dem Befund von Günther & Unseld (1990, S. 95) identisch. Dort geben 26% der Befragten an, dass eine Schwierigkeit ihrer Kursleitertätigkeit der grosse Zeitaufwand neben der hauptberuflichen Tätigkeit sei.

Generell **anstrengend** empfinden sechs Frauen (27,3%) und drei Männer (4,7%) ihre Weiterbildungstätigkeit, wobei die Funktionsgruppe der Management Trainer mit sechs Personen (N=21; 28,6%) sowie die drei Linienreferenten aus dem Fachbereich (N=14; 21,4%) die grösste Antwortgruppe bilden. Als Schattenseiten werden häufige **Hotelübernachtungen** (9 Nennungen), die **langen Präsenzzeiten** (8 Nennungen) sowie ganz generell **die Einschränkungen des Privatlebens** (9 Nennungen) genannt, wobei zwei Personen alle drei Aspekte aufführen; zudem tauchen diese Nennungen gehäuft in der Funktionsgruppe der Management Trainer auf, was nicht erstaunt, da sie diejenige Funktionsgruppe sind, die tendenziell am häufigsten auswärts arbeitet und dort auch allenfalls übernachtet. Ferner nennen Frauen Hotelübernachtungen eher als negativen Aspekt als ihre männlichen Kollegen (22,7% gegenüber 6,3%). Dies trifft hingegen bei den anderen beiden Aspekten nicht zu.

Hervorzuheben ist ferner, dass die Abgrenzungsproblematik "öffentliche Person" als negative Seite der Tätigkeit ausschliesslich von Führungsausbildenden genannt wird. Das gilt auch für die Konsumhaltung der Teilnehmenden sowie den ständigen Wechsel von Teilnehmenden.

Zu den die Dimensionen überlappenden Ergebnissen:

Zur Schnittstelle zwischen der eher aussen- und der eher innenorientierten Dimension gehören die **Kompetenzvoraussetzungen**, die **Kernkompetenzen** für Weiterbildner sowie das **Ausbildungsverständnis**. Bevor auf die Kompetenzen der Weiterbildner eingegangen werden kann, sollen die **Kompetenzvoraussetzungen** vorgestellt werden, die von 14 Weiterbildner (N=86; 16,3%), elf externen Weiterbildner (N=25; 44,0%) und drei internen Leitenden einer Weiterbildungsabteilung (N=7; 42,9%), angesprochen wurden. Es sind dies die **Lebenserfahrung** (9 Nennungen), verbunden mit der konkreten Nennung eines **Mindestalters** von **30 bis 35 Jahren** für angehende Weiterbildner. Vereinzelt berichten Frauen und sehr junge

Weiterbildende, dass es für sie anfangs schwierig war (oder teilweise noch ist), die Akzeptanz der anwesenden Teilnehmenden zu erlangen - auch wenn sie ausgewiesene Experten auf ihrem Gebiet sind. Dies bestätigt indirekt das oben genannte Mindestalter. Acht Personen vertreten die Position, dass das Vorhandensein von **Erfahrung als Erwachsenenbildner** eine Voraussetzung für einen Weiterbildner darstellt. Dem gegenüber vertreten drei Personen die Gegenposition und damit die Auffassung, dass keine Erfahrung vorliegen müsse. Zwei dieser drei Personen geben ausserdem an, sehr wohl die Erfahrung als Voraussetzung anzuerkennen. Für vier Personen sind eine **allgemeine Weiterbildungsfähigkeit, Fachkompetenz, Führungs- und Verkaufserfahrung** für die Tätigkeit als angehender Weiterbildner erforderlich. Ebenso werden die **Freude am Umgang mit Menschen, Methodenkompetenz** und eine allgemeine **Freude an der Aus- und Weiterbildung** von drei Personen genannt. Auffallend ist bei den Kompetenzvoraussetzungen, dass sehr wohl einige Kompetenzen als Basis für das nachfolgende Kompetenzprofil eines Weiterbildners verstanden werden, was aber nicht auf das Profil übertragen wird, denn zwei Personen nennen beispielsweise Fachkompetenz als Kompetenz, zwei nur als Kompetenzvoraussetzung.

Sämtliche externe Weiterbildner sowie fünf der sieben Leiter einer internen Weiterbildungsabteilung wurden gebeten, **Kernkompetenzen** zu nennen, die sie von einem Mitarbeitenden oder Kollegen erwarten. Alle Befragten gehören zur Gruppe der Antwortenden, ebenso 26 Spontanantworter, so dass insgesamt Antworten von 56 Personen (N=86; 65,1%) vorliegen. Auf der Grundlage der Aussagen konnten **56 Kompetenzen** definiert werden, die insgesamt 373 Nennungen vereinen. Bezogen auf Einzelnennungen stechen die Fachkompetenz mit 23 Nennungen, die Methodenkompetenz mit 19 Nennungen, sowie die Lern- und Weiterbildungsbereitschaft und die praktischen Kenntnisse aus dem Feld mit je 16 Nennungen hervor. Auch bei Sorg-Barth (2000) werden die Methoden- und die Fachkompetenz ähnlich stark bewertet. Zudem sind Kompetenzen zu verzeichnen, die spezifischen Gruppen zugeordnet werden können. So wird die Evaluationskompetenz ausschliesslich von Erwachsenenausbildenden, jene der Konfliktfähigkeit von Führungsausbildenden und Erwachsenenausbildenden genannt, während selbstbewusste Persönlichkeit und Bedarfsermittlung bei externen Weiterbildnern Erwähnung findet. **Kompetenzprofile** können für Erwachsenenbildner, Trainer und Prozessbegleiter definiert werden.

Von vier Erwachsenenausbildenden und einem Hochschuldidaktiker liegt ein **Kompetenzprofil für Erwachsenenausbildner** vor: Mit insgesamt 34 Kompetenzbegriffen beschreiben diese fünf Personen ihre Profile. Zentrale Aspekte sind mit je vier Nennungen die Evaluationskompetenz, bei der eine Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Harteis &

Prenzel (1998) vorliegt; die Führungskompetenz; die Fähigkeit, Gruppen zu steuern; die Fach- sowie die Konzeptions- und Planungskompetenz. Andragogische Kenntnisse, Beratungskompetenz, Bedarfsermittlung, Methodenkenntnis, Reflexionskompetenz und Bildungsmanagementkompetenz werden immerhin noch von drei der 5 Personen genannt. Bezogen auf die von Harteis & Prenzel (1998) vorgeschlagenen Bereiche fällt auf, dass bei Berücksichtigung aller für die Beschreibung der Profile genannten Begriffe der Schwerpunkt bei der **Interaktion** (29%) liegt, gefolgt von der Lehr-Lern-Situation (23,3%), der Organisation (18,8%), dem Persönlichkeitsbereich (16,0%) und dem Hintergrundwissen (13,0%).

Von sechs Personen (N=86; 7,0%), fünf externen Weiterbildner und einem Leiter, liegen **Kompetenzprofile für Trainer** vor. Sie repräsentieren dabei mit zwei Personen die Verkaufsausbildung (N=14; 14,3%), mit drei die Führungsausbildung (N=37; 8,1%) und mit einer Person die Fachausbildung (N=35; 2,8%). Insgesamt 33 Kompetenzbegriffe werden für die Beschreibung verwendet, die insgesamt über 57 Nennungen verfügt. Mit vier Nennungen werden dabei die Fach- und die Methodenkompetenz am häufigsten aufgezählt. Es folgen mit je drei Nennungen die Durchführungsfähigkeit, die Methodenanwendungsfähigkeit, die Motivationskompetenz sowie die Lern- und Weiterbildungsbereitschaft. Auch bei Harteis & Prenzel (1998) finden sich die Durchführungsfähigkeit, die Methodenkenntnis und die Fachkenntnis an den drei ersten Rängen des Bereichs Lehr-Lern-Situation; allerdings wurde die Fachkenntnis nach der Wichtigkeitseinschätzung (2. Runde) auf den dritten Rang verschoben, während die eigenen Befunde die Fach- und die Methodenkompetenz als erstrangig aufführen. In Anbetracht der wenigen Nennungen mag dies ein Detail und eher einem Zufall entsprungen sein. Generell ist anzumerken, dass die Aufteilung in Bereiche eine Konzentration auf die **Persönlichkeit** ausweist (33,3%), gefolgt von der Lehr-Lern-Situation (29,8%) und der Interaktion (24,6%). Als eher unbedeutend gelten für das Trainerprofil hingegen das Hintergrundwissen (8,8%) sowie die Organisation (3,5%).

Zwei externe Weiterbildner, einer aus dem Bereich Führung, der andere aus der Hochschuldidaktik, äussern sich zu einem **Kompetenzprofil für Prozessbegleiter**: Es sind dies vor allem fachliche Kompetenz, praktische Erfahrungen auf dem Gebiet, in dem der Prozessbegleiter tätig ist, Beratungskompetenz, Problemlösefähigkeit und Reflexionskompetenz.

Zusammengefasst zeigen sich deutliche Unterschiede bei den drei vorgefundenen Profilen. Zu berücksichtigen ist zudem, dass die **Datengrundlage** sehr verschieden ist:

Während das Kompetenzprofil für **Erwachsenenbildner** auf **34** Kompetenzbegriffen von **fünf Personen** beruht, stützt sich das **Trainerprofil** auf die Aussagen von **sechs** Personen, die insgesamt **33** Kompetenzbegriffe nennen, derweil für das Kompetenzprofil des Prozessbegleiters zwei Personen aussagen und dabei insgesamt fünf Kompetenzbegriffe nennen.

Ferner zeigt ein Vergleich, dass sich Erwachsenen- und Trainerprofil deutlich unterscheiden, am stärksten in den Bereichen **Persönlichkeit** und **Organisation**: Während beim Trainerprofil persönliche Kompetenzen, wie dies auch Sorg-Barth (2000) in ihren Ergebnissen zeigt, als Grundpfeiler eines Professionalitätsverständnisses dargestellt werden, steht beim Erwachsenenbildner die Interaktion mit dem Menschen an vorderster Front. Zudem werden organisatorische Kompetenzen stark hervorgehoben, während persönliche Kompetenzen eher in den Hintergrund rücken. Wie auch schon an anderer Stelle soll auch hier nicht der Eindruck entstehen, dass Erwachsenenbildner über wenig personale Kompetenz verfügen sollten. Im Gegenteil, aus den Ausführungen ist eher zu entnehmen, dass das Vorhandensein derselben zumeist stillschweigend angenommen wird und eher auf Besonderheiten eingegangen wurde.

Auf die Frage, "was bedeutet es für Sie, Weiterbildner, Ausbildner, Referent oder Trainer zu sein?", antworten 59 der 86 Befragten (68,6%) mit Aussagen, die dem **Ausbildungsverständnis** im weitesten Sinne zuzuordnen sind. 32 Personen repräsentieren dabei die Führungsausbildung (N=37; 86,5%), acht den Verkaufs- (N=14; 57,1%) und 19 den Fachbereich (N=35; 54,3%). Zusammengefasst werden 36 Ausbildungsverständnisse begrifflich festgehalten mit einer Totalanzahl von 218 Nennungen. Als häufigste Einzelnennung kann mit 24 Nennungen die Entwicklungsunterstützung des Teilnehmenden festgehalten werden, gefolgt von "mit Menschen arbeiten" (14 Nennungen), Ausbildung als Wissensvermittlung (14 Nennungen), Entwicklungsunterstützung als Ermöglichen von Lernen (13 Nennungen) sowie das "Anstossen" der Lernenden (13 Nennungen). Deutlich abgelehnt werden das Instruktionsverständnis (11 Nennungen) sowie eine Ausbildung auf Vorrat (5 Nennungen). Während fast die Hälfte der Führungsausbildenden (45,9%) die Entwicklungsunterstützung des Teilnehmenden nennen, ist dieser Prozentsatz mit 24,3% bei der Entwicklungsunterstützung als Ermöglichen von Lernen deutlich tiefer. Ebenso wird das "Anstossen" der Lernenden von der Gruppe der Führungsausbildenden mit elf Personen (N=37; 29,7%) deutlich häufiger gewählt als bei der Verkaufs- (7,1%) oder Fachausbildung (2,9%). Das Ausbildungsverständnis einer Wissensvermittlung wird hingegen bei Linienreferenten der Fachausbildung mit 42,9% deutlich häufiger gewählt als bei anderen Gruppierungen. Zudem wird bei den Führungsausbildenden die Wissensvermittlung ausnahmslos als Teilaspekt eines Ausbildungsverständnisses beschrieben. Neben den Einzelnennungen konnten aufgrund der Aussagen der Weiterbildner **Ausbil-**

dungsverständnisprofile für Berater, Referenten, Erwachsenenbildner, Prozessbegleiter und Trainer erarbeitet werden.

Während das Ausbildungsverständnis eines **Beraters**, beschrieben von einer einzigen Person, im systemtheoretischen Kontext mit beraterischem Aspekt anzusiedeln ist, bei dem Problemanalyse und Lösungssuche im Vordergrund stehen, ist beim **Referentenprofil** (8 Nennungen) die Wissensvermittlung zentraler Ansatzpunkt aller Ausführungen der sechs Linienreferenten aus dem Fachbereich. Neben der Wissensvermittlung wird ferner von je einem Fach-, Führungs- und Verkaufsausbildungsvertreter die Wichtigkeit der Erfahrungsweitergabe erwähnt. Beim Erwachsenenbildungsprofil, das sich auf Aussagen von drei Personen begründet, wird das konstruktivistisch orientierte Verständnis sichtbar, bei dem die Entwicklungsorientierung sehr viel stärker in Abstimmung und durch Zusammenarbeit mit dem Individuum, dem Lernenden erfolgt als dies beim Trainerprofil zum Ausdruck kommt; zudem wird die Wichtigkeit des Ermöglichens von Lernen unterstrichen.

Beim **Prozessbegleiterprofil**, das von elf Personen beschrieben wird, werden zwei Varianten erkennbar: Die erste Variante, die die Prozessbegleitung unterstreicht (10 Nennungen) und zudem die Entwicklungsunterstützung differenziert, indem a) das Ermöglichen von Lernen, b) die Fokussierung auf die Teilnehmenden und c) die Kombination aus Lernermöglichung, Teilnehmerorientierung und organisationsstrategischer Ausrichtung genannt werden. Die zweite Variante, die von einer Person beschrieben wird, ist einer utilitaristischen Sichtweise verpflichtet, bei der Zielsetzung und Zielerreichung sehr viel stärker betont werden als die Entwicklungsunterstützung. Diese wird aber nicht per se ausgeschlossen, da auch auf ein partnerschaftliches Arbeiten Wert gelegt wird.

Für das **Trainerprofil** liegen Äusserungen von 13 Personen vor, wovon acht etwas konkreter auf dieses Profil eingehen: Fünf Personen orientieren sich in ihrer Profilbeschreibung an der Zielorientierungskomponente, die beim Prozessbegleiterprofil als Variante zwei Erwähnung fand. Neu stehen im Vordergrund die Durchführung von Trainings mit konkreten Hilfestellungen für das Erlernen von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die auch in einer strategisch-personalwirtschaftlichen Abhängigkeit stehen. Drei Personen beschreiben hingegen eine eher personzentrierte Sichtweise, die die Entwicklungsunterstützung des einzelnen Lernenden sowie das Ermöglichen und Anstossen von Lernen als zentrale Aspekte beinhaltet.

Zusammengefasst zeigt sich, dass unterschiedliche Ausrichtungen, wie eher systemtheoretisch-beraterisch oder personzentriert, zu verschiedenen Profilen führen, wobei diese sich teilweise annähern, wie dies aus den Profilen der Prozessbegleiter und Trainer hervorgeht.

Ergebnis und Diskussion der innenorientierten Dimension:

Zur eher innenorientierten Dimension zählen die **Selbstbezeichnung** der Weiterbildner sowie ihre **Motive**, die sie nennen, wenn sie über ihre Tätigkeit im allgemein bzw. über die Gründe ihrer Tätigkeit berichten. Bezogen auf die Selbstbezeichnung können Daten aus dem Kurzfragebogen einerseits und aus den Transkripten andererseits als Grundlage dienen. Basierend auf dem Kurzfragebogen erfolgt eine differenzierte Funktionszuteilung der Befragten, die gleichzeitig die zur Untersuchung aktuelle organisatorische Struktur im Unternehmen widerspiegelt. Dabei wird erkennbar, dass die Funktionsgruppenunterteilung, die in Kapitel 7.4 eingeführt wurde, eine vereinfachende Sichtweise darstellt, da nicht weniger als 10 unterschiedliche Funktionsbezeichnungen innerhalb des Unternehmens zu verzeichnen sind, denen vier aus der Funktionsgruppe gegenüberstehen. Auf der Basis der Transkripte können 18 Funktionsbezeichnungen mit insgesamt 87 Nennungen eruiert werden. Als häufigste Nennung tritt dabei der Begriff **Trainer** in Erscheinung, der mehrheitlich von 17 der 21 Management Trainer (81,0%) und insgesamt von 34,9% der Befragten verwendet wird. Dieser Wert liegt deutlich höher als bei der Befragung von Sorg-Barth (2000). Dort bezeichneten sich 5,8% der Befragten als Trainer.

Der Begriff **Referent** kann der Funktionsgruppe der Linienreferenten zugewiesen werden, in der sieben der 19 Personen (36,8%) diesen für sich benutzen. Insgesamt bezeichnen sich 8,1% der Befragten als Referent, ein Wert, der bei Sorg-Barth (2000) ebenfalls erscheint. **Fachreferent** wird als Begriff von fünf Linienreferenten (N=19; 26,3%) - aber auch von vier externen Weiterbildner (N=25; 16,0%) - verwendet. Damit scheint dieser Begriff für einen grösseren Personenkreis geeignet zu sein als jener des Referenten, was erstaunt, aber aufgrund der wenigen Einzelnennungen nicht überinterpretiert werden sollte.

Programmverantwortliche nennen sich sieben Personen. Es sind dies externe Weiterbildner, Programmverantwortliche, aber auch Management Trainer und Leiter. Neben der Fokussierung auf die Funktion kann zudem eine Einteilung in Haupt- und Teilaspekte der Selbstbezeichnung durchgeführt werden, womit 31 der 33 Ausgangsbegriffe eingeordnet werden können, während zwei funktionsspezifische, jene des Ausbildungs- und Entwicklungsberaters und des Programm- oder Produktverantwortlichen, in dieser Auflistung wegfallen. Als **Hauptaspekte** einer Selbstbezeichnung können der Trainer mit 30 Nennungen, der Ausbilder (11 Nennungen) und der Fachreferenten (9 Nennungen) aufgezählt werden. Sieben Nennungen fallen auf den Sammelcode des Befähigers/Ermöglichers/Facilitators, der einerseits einen Unterstützungscharakter beinhaltet, andererseits in Bezug auf einen weiteren Begriff, jenen des Prozessbegleiters, deutlich an Klarheit verliert, da sich zeigt, dass mindestens drei

Personen Prozessbegleiter und Begriffe aus dem Sammelcode in ähnlichen Zusammenhängen gebrauchen. Zudem bleibt unklar, ob die Prozessbegleitung tatsächlich einen eher direktiven Charakter aufweist, wie dies eine Person ausdrücklich erwähnt.

Zu den **Teilaspekten** der Selbstbezeichnung fällt mit 21 Nennungen der Begriff Referent auf, der von mehr als der Hälfte der Linienreferenten gebraucht wird. Zudem findet sich bei zehn Personen der Begriff **Trainer**, wobei die anderen Aspekte der Selbstbezeichnung stark variieren. Berater nennen sich ebenfalls zehn Personen, sechs davon aus der Führungsausbildung. Damit zeigt sich insgesamt ein buntes Gebilde von Bezeichnungen, die zusätzlich in Haupt- und Teilaspekte unterteilt bzw. in einen Funktionskontext gesetzt werden können. Damit widerspiegelt die Vielfalt der Selbstbezeichnungen einerseits das in anderen Studien beschriebene uneinheitliche Bild, das dort aufgrund von Stellenanzeigen vorgefunden wurde (vgl. z.B. Sorg-Barth, 2000) andererseits die uneinheitliche Sprachregelung in einem grösseren Betrieb sowie in der Weiterbildungscommunity allgemein.

Welche **Motive Weiterbildner für die Aufnahme oder Weiterführung ihrer Weiterbildungstätigkeit** nennen, geht aus den Antworten von 24 Interviewten (N=86; 27,9%) hervor. Es sind dies 13 Personen aus dem Fachbereich (N=35; 37,1%), vier aus der Verkaufsausbildung (N=14; 28,6%) sowie sieben aus dem Führungsbereich (N=37; 18,9%). Dabei nennen sie elf verschiedene Motive, wobei Freude und Spass an der Tätigkeit (14 Nennungen: 58% aller Antwortenden) am häufigsten genannt wird. Dieses Ergebnis weist in eine ähnliche Richtung wie der Befund von Günther & Unseld (1990), bei dem 67,2% der Befragten angaben, die Freude am Unterrichten sei Hauptgrund ihrer Tätigkeit.

Die Wissensweitergabe (7 Nennungen, 29,2%), der soziale Kontakt (6 Nennungen; 25%) und das Interesse (5 Nennungen; 20,8%) werden ebenfalls genannt. Dabei liegt in der oben genannten Studie der Wert für den sozialen Kontakt mit 37,7% deutlich höher, während die Wissensweitergabe mit 27,0% einen ähnlichen Wert aufweist. Letzteres kann mit der Ähnlichkeit der Antwortenden erklärt werden: Während bei Günther & Unseld ausschliesslich nebenberufliche Weiterbildner befragt wurden, sind die Linienreferenten (7 von 19) jene Personen, die das Motiv der Wissensweitergabe nannten. Beim sozialen Kontakt als Motiv liegen mehr weibliche Antworten (13,6%) als männliche (4,7%) vor, während das Interesse am Menschen ausschliesslich von fünf Männern (N=64; 7,8%) erwähnt wurde. Da die Ergebnisse bei Günther & Unseld (1990, S. 92) nicht geschlechterspezifisch aufgeschlüsselt präsentiert sind, kann auf dieser Ebene kein Vergleich erfolgen.

Die Ergebnisbeschreibung des beruflichen Selbstverständnisses lässt mit den drei beschriebenen Dimensionen, die sich in Hauptkategorien, Einzelnennungen und Profilen beschreiben

lassen, ein facettenreiches, detailreiches Bild entstehen, das Unterschiede und Gemeinsamkeiten beleuchtet und Einzelergebnisse wie auch Gesamtergebnisse illustriert, aber nur schwer eine "Gesamtheit" erkennen lässt.

10 LERNEN 1. TEIL

"Jeder Mensch macht die Welt selber! Das ist schon mal ein Lernprozess:

Ich muss einsehen, dass nicht die anderen mit mir etwas tun - sondern,
dass ich etwas aus der erhaltenen Information mache."

Ein befragter Weiterbildner (5014, 197-199)

10.1 Einleitung und Übersicht der Ergebnisbeschreibung

Die **theoretischen Ausführungen zum Lernen** (vgl. Kapitel 4) offenbaren ein breit gefächertes Bild, das unterschiedliche Definitionen über das Lernen und verschiedene Ansichten über Lernvoraussetzungen und Lerntheorien aufzeigt. Im Folgenden steht die Beschreibung der **Ergebnisse** der Befragung von Weiterbildnern an, die auf Daten zweier Quellen zurückgreift: Ein Teil der befragten Personen äusserte sich aus eigenem Antrieb über die Thematik Lernen (so genannte **Spontanantworten**). Dies geschah entweder während der Ausführungen zum eigenen Ausbildungsprogramm und der beruflichen Tätigkeit oder im Verlaufe der Transferbeschreibung³⁷⁶. Ein anderer Teil wurde explizit um Beantwortung der Frage gebeten, **wie Erwachsene ihrer Ansicht nach lernen (Befragtengruppe)**. Diese Gruppe umfasst sämtliche externe Weiterbildner sowie je die Hälfte der Programmverantwortlichen, der Linienreferenten und der Leiter (vgl. Tabelle 45). Da die Befragtengruppe ausschliesslich der zweiten und dritten Befragungsphase angehören, finden sich keine Trainer in dieser Gruppe, da deren Datenerhebung zu einem früheren Zeitpunkt stattgefunden hatte.

Es liegen die **Antworten** der 25 befragten externen Weiterbildner, sieben Linienreferenten, fünf Programmverantwortlicher und drei Leiter von Weiterbildungsabteilungen vor. Damit haben insgesamt **40** der 45 Personen (88,9%) auf die ihnen gestellte Frage geantwortet. Von den verbleibenden 46 Personen, Nichtantworter und Spontanantworter zusammengefasst, haben sich **bis zu 30 weitere Personen** zu einzelnen Teilen der Thematik geäussert, so dass bisweilen Antworten von bis zu 70 Personen vorliegen (vgl. Tabelle 45).

³⁷⁶ Da die Grenzziehung zwischen Lernen und Transfer auch in der Literatur diskutiert wird und unterschiedlichste Standpunkte vertreten werden (vgl. ausführlich in Kapitel 5.2, S. 158), war es für die vorliegende Arbeit nahe liegend, und durch die Grounded Theory methodisch vertretbar, die Thematik Lernen während der dreiteiligen Datenerhebung systematisch aufzunehmen (vgl. dazu ausführlich in Kapitel 7.2).

Tabelle 45: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Lernen

Dimension	Kategorie	Be- fragte	Be- antworter	Nicht- antworter	Spontan- antwort- ter ³⁷⁷	Total Antworter	N	% Ant- worter von N
Bereich	Fach	23	20	3	9	29	35	82,9%
	Führung	11	11	0	18	29	37	78,4%
	Verkauf	10	9	1	3	12	14	85,7%
	Total	44	40	4	30	70	86	81,4%
Funktion	Externe Weiterbild- ner	25	25	0	0	25	25	100,0 %
	Trainer	-	-	-	13	13	21	61,9%
	PV	7	5	2	8	13	14	92,9%
	Leiter	3	3	0	3	6	7	85,7%
	Linienreferent	9	7	2	6	13	19	68,4%
	Total	44	40	4	30	70	86	81,4%
Anstellung	Unternehmensintern	19	15	4	30	45	61	73,8%
	Unternehmensextern	25	25	0	0	25	25	100,0 %
	Total	44	40	4	30	70	86	81,4%
Geschlecht	Männer	35	31	4	18	49	64	76,6%
	Frauen	9	9	0	12	21	22	95,5%
	Total	44	40	0	30	70	86	81,4%

Die Ausführungen der Befragten wurden nach dem in Kapitel 8.3.3 beschriebenen Verfahren ausgewertet und die Hauptkategorien **Lernverständnis inkl. Basis** für Verständnis, **Lernvoraussetzungen**, **Lernkonzepte**, **Lernmethoden** und **Lernerfolg** gebildet sowie mit jener der **Lernaktivitäten** nach Metzger (2002)³⁷⁸ ergänzt (vgl. Abbildung 39).

³⁷⁷ Theoretisch errechneter Wert aus der Differenz der Totalantworten über alle Hauptkategorien des Lernens und der die Lernfrage Beantwortenden.

³⁷⁸ Metzger (2002, S. 8) unterscheidet zwischen den Aktivitäten (Eingangskanäle) "beobachten", "zuhören", "sprechen", "schreiben", "nachahmen", "berühren", "riechen", "schmecken".

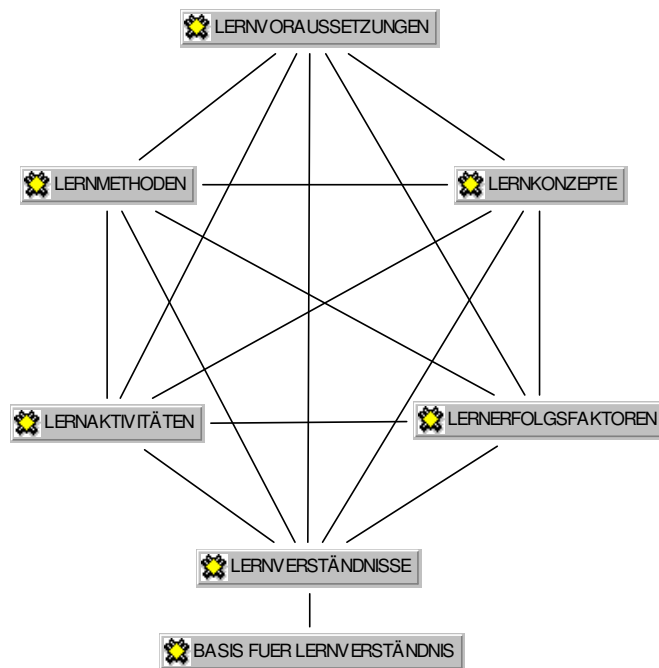


Abbildung 39: Kategorien des Lernens (idealisierte Darstellung)

Die **summierten Nennungen der Codes pro Hauptkategorie** verteilen sich nicht gleichmäßig, wie dies anhand der Abbildung 39 scheinen mag, vielmehr ist eine Konzentration beim **Lernverständnis** (32,9%) und mit deutlichem Abstand bei den **Lernmethoden** (19,5%) und den **Lernkonzepten** (18,1%) festzustellen (vgl. Abbildung 40).

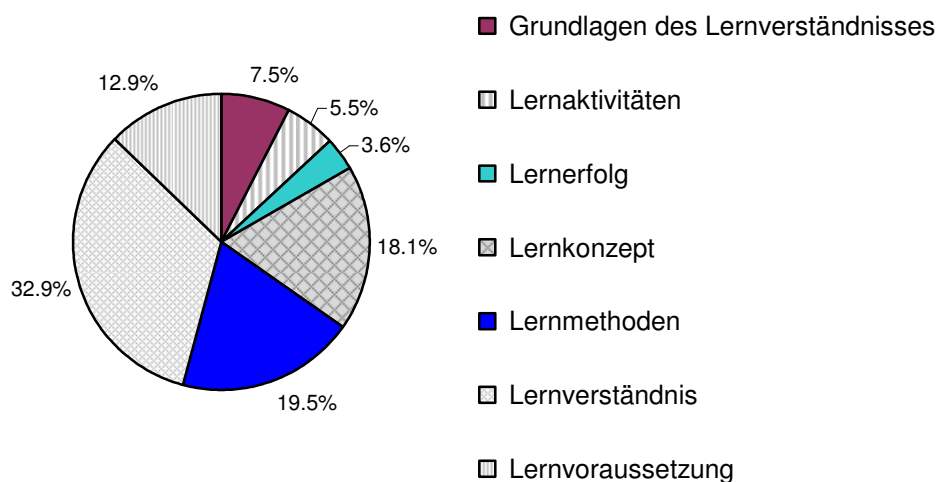


Abbildung 40: Aufteilung aller Nennungen auf sämtliche Hauptkategorien des Lernens

Zudem zeigt untenstehende Darstellung, dass Unterschiede in den beiden Personengruppen Beantworter und Spontanantworter zu verzeichnen sind³⁷⁹: Steht bei beiden Gruppen das **Lernverständnis** mit der häufigsten Nennung fest, so wählen **Spontanantwortende** als nachfolgende Hauptkategorie jene der **Lernkonzepte** (32 Nennungen), während bei der Beantwortergruppe die **Lernmethoden** (136 Nennungen) diesen Platz einnehmen (vgl. Abbildung 41). Dieser Unterschied mag auf den ersten Blick erstaunen: Tatsächlich werden aber Lernkonzepte in Zusammenhang mit dem Transfer oder der Beschreibung der eigenen Ausbildung (Ausbildungskonzepte) verwendet - ein Umstand, der aus der Graphik nicht ersichtlich wird.

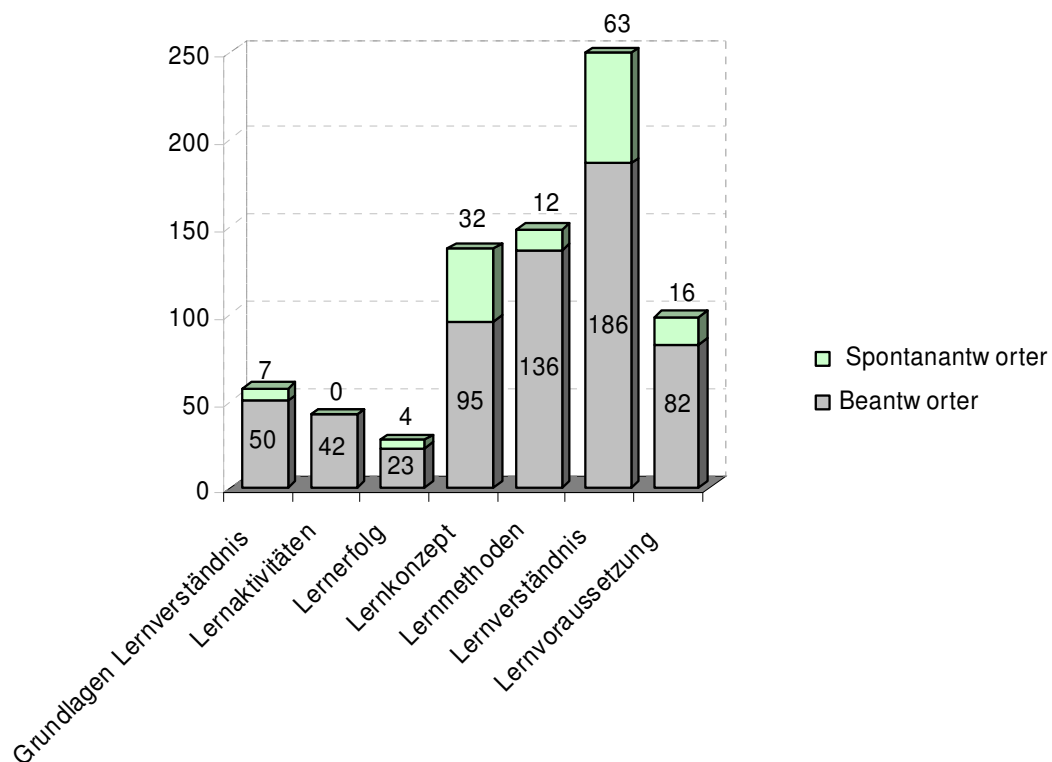


Abbildung 41: Verteilung der Häufigkeitstotale nach Hauptkategorien und Gruppen

*Es folgt die Ergebnisbeschreibung der **Einzelnennungen** beginnend mit den Grundlagen für das Lernverständnis (Kapitel 10.2) sowie das Lernverständnis (Kapitel 10.3). Es folgen die Ausführungen zu der Lernvoraussetzungen (Kapitel 10.4), den Lernerfolgsfaktoren (Kapitel 10.5), den Lernaktivitäten (Kapitel 10.6), den Lernkonzepten (Kapitel 10.7) und den Lernmethoden (Kapitel 10.8). Dabei werden generell Einzelnennungen unter Berücksichtigung der*

³⁷⁹ Ungeklärt muss die Frage bleiben, ob sämtliche Nennungen einer die Lernfrage beantwortenden Person in dieser Interviewsequenz erfolgten.

Antworten der **Befragten** beschrieben Zusätzlich werden die Antworten der **Spontangruppen** teilweise integriert, teilweise separat aufgeführt, je nachdem wie umfangreich die Antworten dieser Gruppe ausfallen. Eine Übersicht aller Einzelnennungen findet sich in Anhang MM.

10.2 Grundlagen des Lernverständnisses

In den Ausführungen finden sich **15 verschiedene Grundannahmen** des Lernverständnisses der Interviewten (vgl. Anhang MM), die zusammen genommen 57 Nennungen aufweisen. 50 stammen von Beantwortern, sieben von Spontanantwortern. Es sind dies gesamthaft 35 Personen (N=86; 40,7%), wovon 17 den Fachbereich (N=35; 48,6%), acht den Verkaufsbereich (N=14; 57,1%) und zehn den Führungsbereich (N=37; 27,0%) repräsentieren. Pro antwortende Person werden eine bis maximal sechs verschiedene Grundannahmen genannt³⁸⁰.

Zentrale Aussage von 21 Personen, davon drei Spontanantwortern, ist, dass **Lernende grundsätzlich unterschiedlich lernen**. Zehn Personen sind dabei als **Fachausbildende** (N=35; 28,6%), fünf als **Verkaufsausbildende** (N=14; 35,7%) und sechs als Führungsausbildende (N=37; 16,2%) tätig.

Fünf Weiterbildner gehen davon, dass Lernende **mündige Menschen** sind (N=86; 5,8%). Es sind dies zwei Programmverantwortliche (N=14; 14,3%), zwei externe Weiterbildner (N=25; 8,0%) und ein Trainer (N=21; 4,8%). Zwei Personen repräsentieren dabei den Fachbereich (N=35; 5,7%), zwei den Verkauf (N=14; 14,3%) und eine die Führung (N=37; 2,7%).

Die **Ziel- oder Zweckorientierung**, wie untenstehendes Beispielzitat dies erläutert, ist für vier Weiterbildner (N=86; 4,7%) eine Grundlage des Erwachsenenlernens:

"Einerseits geht das Erwachsenenlernen von der Lebenssituation aus, andererseits geht es davon aus, zu welchem Zweck wird was gelernt, d.h. wieso machen diese Leute das?"

(5018, 135-136)

Antwortende sind dabei zwei Fachausbildende (N=35; 5,7%) und zwei Führungsausbildende (N=37; 5,4%).

Bezüglich der Bewertung von **Erfahrung** präsentiert sich ein **uneinheitliches Bild**: Während vier Personen (N=86; 4,7%) die Meinung vertreten, dass Erfahrungen einen positiven Einfluss auf den Lernprozess ausüben, argumentieren drei Personen (N=86; 3,5%), dass diese hemmend wirken.

³⁸⁰ Der Mittelwert beträgt 1,51.

Spontanantworter vereinen insgesamt sieben Nennungen auf sich, wovon drei auf die Aussage "Lernende lernen unterschiedlich" fallen.

10.3 Lernverständnis

Das **allgemeine Lernverständnis** wird mittels 40 Codes beschrieben, wovon fünf einen das Lernverständnis ablehnenden Charakter aufweisen (vgl. Anhang MM). Antwortende sind insgesamt 70 Personen (N=86; 81,4%): 29 Personen repräsentieren dabei die Fachausbildung (N=35; 82,9%), 12 den Verkaufsbereich (N=14; 85,7%) und 29 die Führungsausbildung (N=37; 78,4%).

Gesamthaft liegen 249 Nennungen, 186 von Beantwortern (74,7%) und 63 von Spontanantwortern (25,3%) vor. Die Antwortenden nennen zwischen einem und 19 unterschiedlichen Lernverständniscodes³⁸¹. Jene vier Personen, die zehn und mehr Nennungen aufweisen, gehören der Gruppe der externen Weiterbildnern an (N=25; 16,0%). Es sind dies ein Führungs- (N=9; 11,1%), ein Verkaufsausbildner (N=7; 14,3%) und zwei Erwachsenenauszubildende (N=4; 50,0%). Am häufigsten werden folgende Codes genannt (vgl. ausführlich Anhang OO):

- **Verhaltensänderung (19 Nennungen)**
- **Selbstverantwortliches Lernen (16 Nennungen)**
- **Wissensvermittlung (14 Nennungen)**
- **Unterscheidung zwischen Kinder- und Erwachsenenlernen (14 Nennungen)**
- Unterschiedliche Lernstrategien berücksichtigen (13 Nennungen)
- Erfahrungsbasiertes Lernen (12 Nennungen)
- Lernen durch Tun (12 Nennungen)
- Kollaboratives Lernen (11 Nennungen).

Codes, die eine **Ablehnung** gewisser Lernverständnisinhalte zum Ausdruck bringen und häufig genannt werden sind:

- **Ablehnung Unterscheidung zwischen Kinder- und Erwachsenenlernen (8 Nennungen)**
- **Ablehnung Konsumhaltung der Lernenden (8 Nennungen)**

³⁸¹ Der Mittelwert beträgt 3,57.

- Ablehnung Lernen auf Vorrat (4 Nennungen).

Es folgt eine kurze Beschreibung der oben stehenden fett markierten Codes.

10.3.1.1 Verhaltensänderung

Von insgesamt 19 Personen, 13 Beantworter und sechs Spontanantworter, wird die **Verhaltensänderung** als Teil ihres Lernverständnisses genannt. Es sind dies fünf Personen aus dem **Verkaufsbereich** (N=14; 35,7%), elf aus dem **Führungsbereich** (N=37; 29,7%) und drei aus dem Fachbereich (N=35; 8,6%). Dabei stammen 13 Personen aus der externen Weiterbildung (N=25; 52,0%), drei sind Leiter (N=7; 42,8%), zwei Trainer (N=21; 9,5%) und einer Programmverantwortlicher (N=14; 7,1%).

10.3.1.2 Selbstverantwortliches Lernen

Selbstverantwortliches Lernen wird von 16 Personen genannt: vier aus dem **Verkauf** (N=14; 28,6%), sieben aus der Führungsausbildung (N=37; 18,9%) und fünf aus dem Fachbereich (N=35; 14,3%). Es sind dies insbesondere sieben externe Weiterbildner (N=25; 28,0%), drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%), ein Leiter (N=7; 14,3%), drei Trainer (N=21; 14,3%) und zwei Linienreferenten (N=19; 10,5%).

10.3.1.3 Wissensvermittlung (Rezeptionsmodell)

Die Wissensvermittlung wird von sieben Fachausbildenden (N=35; 20,0%) und sieben Führungsausbildenden (N=37; 18,9%) genannt. Dabei repräsentieren sieben Personen die externe Weiterbildung (N=25; 28,0%), vier die Linienreferenten (N=19; 21,1%), eine die Leiter (N=7; 14,3%) und zwei die Trainer (N=21; 9,5%). Während bei den Linienreferenten, die alle dem Bereich Fach angehören, die Stoffvermittlung und damit die Rezeption (vgl. Hof, 2001³⁸²) als solches im Vordergrund stehen beschreibt der Leiter einer Führungsausbildungsabteilung eine Kombination zwischen Stoffvermittlung und Lernen als sozialer Akt im Sinne eines kollaborierten Lernens. Die beiden Management Trainer sowie zwei externe Weiterbildner aus dem Führungsbereich und ein Erwachsenenausbildner argumentieren, dass Wissensvermittlung ein Teilaspekt neben beispielsweise der angestrebten Verhaltensänderung ist; weitere vier externe Weiterbildner (je hälftig aus dem Fach- bzw. dem Führungsbereich) rücken Wissensvermitt-

³⁸² Bei der Vermittlung vorgegebener Wissensbestände beschreibt Hof (2001) die zwei Modelle Rezeption und Imitation.

lung in den Bereich der Prüfungsvorbereitung, da sie teilweise an Universitäten/Hochschulen als Dozenten wirken und dabei prüfungsorientiert lehren.

10.3.1.4 Kinder- und Erwachsenenlernen

Vierzehn Personen sprechen sich für eine Unterscheidung zwischen Kinder- und Erwachsenenlernen aus. Es sind dies zehn Fachausbildende (N=35; 28,6%), ein Verkaufsausbildender (N=14; 7,1%) und drei Führungsausbildende (N=37; 8,1%). Für die **Ablehnung einer Unterscheidung zwischen Kinder- und Erwachsenenlernen** plädieren **acht** Personen. Sie vertreten dabei mit fünf Personen die Führungsausbildung (N=37; 13,5%) und mit dreien die Fachausbildung (N=35; 8,6%).

Innerhalb der Antwortenden argumentieren zwei Personen sowohl für als auch gegen eine Unterscheidung, wie dies nachfolgendes Zitat illustriert:

"Ich bin nicht auf der Welle Erwachsenenbildung, die sich stark von Kinderbildung oder sonst etwas unterscheidet. Vielmehr denke ich, wenn Unterschiede in Bildungssettings bestehen, dann darin, ob und, ob jemand mit dem Gelernten etwas anfangen kann und dafür Verantwortung übernehmen muss." (5009, 54-57)

..."Erwachsene sind Leute, die im Gegensatz zu Kindern, immer wieder neue Aufgaben und Verantwortung übernehmen können. Ziel ist, dass sie selber lernen können, selber Erfahrungen sammeln können und gut werden können." (5009, 252-254)

Zwei Personen gehen zwar nicht auf die oben beschriebene Argumentationslinie der Unterscheidung zwischen Kinder- und Erwachsenenlernen ein, heben aber Unterschiede zwischen **jüngeren** und **älteren** Teilnehmenden hervor, was für eine Person Auswirkungen auf die Methodenauswahl, das Rollenverständnis und die Ausbildungskonzeption hat.

"Es ist spannend eine heterogene Gruppe zu haben. Die Jüngeren bringen eher das Theoretische mit und die Erwachsenen eher die Erfahrung. Sie arbeiten auch auf verschiedene Arten." (1002, 204-205)

..."Aber meine Rolle wird zum Moderator, in dem Moment wo ich Leute habe, die Fach-Know-how, die Erfahrung haben, wo ich also nicht mehr das theoretische Wissen auf eine deduktive Art zu instruieren." (5013, 292-293)

10.3.1.5 Ablehnung Konsumhaltung der Lernenden

Von sechs Beantwortenden und zwei Spontanantwortern wird eine Konsumhaltung des Lernenden aus ihrem Lernverständnis heraus abgelehnt. Es sind dies drei Fach- (N=35; 8,6%),

drei Verkaufs- (N=14; 21,4%) und zwei Führungsausbildende (N=37; 5,4%). Dabei gehören sechs Personen davon der Gruppe der externen Weiterbildnern (N=25; 24,0%) und je eine Person derjenigen der Programmverantwortlichen (N=14; 7,1%) bzw. der Trainer (N=21; 4,8%) an.

10.3.2 Übersicht der Ergebnisse der Spontanantworter

Insgesamt 30 Personen können als Spontanantworter zur Thematik Lernverständnis identifiziert werden. Am häufigsten wird von ihnen die Verhaltensänderung (6 Nennungen) erwähnt, gefolgt vom selbstverantwortlichen Lernen, dem erfahrungsbasierten Lernen, dem Lernen durch eigenes Tun sowie dem Lernen als sozialer Akt (je 4 Nennungen). Abgelehnt wird die Konsumhaltung der Lernenden von zwei Personen.

10.4 Lernvoraussetzungen

"Wenn ich eine Gewohnheit habe, die nicht gut ist, wenn ich mir eine schlechte Angewohnheit angewöhnt habe, dann muss ich den Willen haben, diese zu ändern. Ich muss mich also zwingen, dies zu tun. Ich muss die Entscheidung fällen, dies zu tun." (203, 490-495)

10.4.1 Einzelnennungen

17 unterschiedliche Aussagen beschreiben Lernvoraussetzungen, die insgesamt 98 Nennungen ergeben. Dabei liegen von 42 Personen (N=86; 48,8%) Angaben über ihre Lernvoraussetzungsansichten vor. Neun Personen repräsentieren den Verkauf (N=14; 64,3%), 19 den Fachbereich (N=35; 54,3%) und 14 den Führungsbereich (N=37; 37,8%). Es sind dies 22 externe Weiterbildner (N=25; 88,0%), neun Linienreferenten (N=19; 47,4%), drei Leiter (N=7; 42,9%), vier Programmverantwortliche (N=14; 28,6%) und drei Trainer (N=21; 14,3%). Die Antwortenden nennen ein bis acht verschiedene Lernvoraussetzungen³⁸³. Am häufigsten werden Lernvoraussetzungen genannt, die die Ebene Lernende betreffen (vgl. zudem Anhang OO).

- **Lernwilligkeit (13 Nennungen)**
- **Verantwortungsübernahme durch den Lernenden selbst (9 Nennungen)**
- **Motivation des Lernenden (9 Nennungen)**

³⁸³ Der Mittelwert beträgt 2,33.

- Interesse (8 Nennungen)
- Neugier und Offenheit des Lernenden (7 Nennungen)
- Freiwilligkeit der Teilnahme³⁸⁴ (7 Nennungen).

Auf der **Ebene der Weiterbildner** nennen die Befragten folgende Lernvoraussetzungen:

- **Persönliche Betroffenheit beim Lernenden auslösen (9 Nennungen),**
- Sinnhaftigkeit des Lernens für den Lernenden sichtbar machen (3 Nennungen)
- Dem Weiterbildner ist bekannt, welche individuellen Lern- und Arbeitstechniken für den Lernenden am geeignetsten sind (3 Nennungen) sowie die
- Glaubenssätze der Lernenden erkennen (2 Nennungen)

Auf der **Ebene der Unternehmung** wurden **keine Voraussetzungen** erfasst, da diese unter den Rahmenbedingungen für Lernen subsumiert werden.

*Im Folgenden werden die meistgenannten Codes auf der **Ebene der Lernenden** vorgestellt.*

10.4.1.1 Lernwilligkeit

"Die Leute, welche interessiert sind und lernen wollen, nehmen relativ viel mit." (19991, 413-414)

Die Wichtigkeit des Lernwillens seitens der Lernenden wird von 13 Personen unterstrichen. Es sind dies acht Personen aus der Führungsausbildung (N=37; 21,6%), drei aus dem Verkauf (N=14; 21,4%) und zwei aus der Fachausbildung (N=35; 5,7%). Acht Personen gehören der Funktionsgruppe der externen Weiterbildner (N=25; 32,0%), zwei den Linienreferenten (N=19; 10,5%) und drei den Trainern (N=21; 14,3%) an.

10.4.1.2 Verantwortungsübernahme durch die Lernenden

Als Lernvoraussetzung wird von neun Personen - sechs aus dem Fachbereich (N=35; 17,1%), einer aus dem Verkaufsbereich (N=14; 7,1%) und zwei aus der Führung (N=37; 5,4%) - die Verantwortungsübernahme durch den Lernenden unterstrichen. Es sind dies drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%), ein Leiter (N=7; 14,3%), drei externe Weiterbildner (N=25; 12,0%), ein Linienreferent (N=19; 5,3%) und ein Trainer (N=21; 4,8%).

³⁸⁴ Diese Thematik findet sich auch in den Ausführungen von Hof (2001).

10.4.1.3 Motivation der Lernenden

Auch das Vorhandensein von Motivation wird von neun Personen als Lernvoraussetzung angesehen. Es sind dies drei Personen aus dem Verkauf (N=14; 21,4%), vier aus dem Fachbereich (N=35; 11,4%) und zwei aus dem Führungsbereich (N=37; 5,4%). Als Funktionsgruppen sind die externen Weiterbildner mit sechs Personen (N=25; 24,0%); die Linienreferenten mit zwei Personen (N=19; 10,5%) und die Programmverantwortlichen mit einer Person (N=14; 7,1%) vertreten.

10.4.1.4 Interesse

Das Interesse des Lernenden wird von acht Personen als Lernvoraussetzung genannt. Es sind dies drei Linienreferenten (N=19; 15,8%), vier externe Weiterbildner (N=25; 16,00%) und ein Programmverantwortlicher (N=14; 7,1%). Fünf Personen repräsentieren dabei den Fachbereich (N=35; 14,3%), einer den Verkauf (N=14; 7,1%) und zwei die Führung (N=37; 5,4%).

*Auf der **Ebene der Weiterbildner** soll nachfolgend auf die Auslösung von Betroffenheit beim Lernenden eingegangen werden.*

10.4.1.5 Auslösung von Betroffenheit beim Lernenden durch den Weiterbildner

"Durch das Auslösen der Betroffenheit erreiche ich den Übergang von Lernstadium 1 zu Lernstadium 2. Die Betroffenheit soll aber nicht Beängstigung bei den Teilnehmern auslösen und dies ist sicherlich die Kunst für den Trainer, dass diese Betroffenheit in Motivation umschlägt üben zu wollen und sich so zu verbessern." (5006, 199-202)³⁸⁵

In dieser oder ähnlicher Form beschreiben neun Weiterbildner - drei aus dem Verkauf (N=14; 21,4%), vier aus dem Bereich Führung (N=37; 10,8%) und zwei Fachausbildende (N=35; 5,7%) - eine Form von Gestimmtheit, die Lernen ermöglichen soll. Es sind dies ein Trainer (N=21; 4,8%) und acht externe Weiterbildner (N=25; 32,0%).

10.4.2 Übersicht der Ergebnisse der Spontanantworter

Einige wenige Aussagen zu den Lernvoraussetzungen finden sich bei Spontanantwortern, namentlich zur Lernwilligkeit (3 Nennungen), zur Beachtung der Aufmerksamkeitsbeschränkung (2 Nennungen), zum Veränderungswunsch des Lernenden (2 Nennungen) und zur Be-

³⁸⁵ Aus dem Beispielzitat geht zudem hervor, dass es für Weiterbildner schwierig ist, das richtige Mass, also ein Mittelweg zwischen Beängstigung und Langeweile, zu finden.

achtung der Grundmuster der Lernenden (2 Nennungen), die allenfalls als Blockaden wirken könnten und deshalb vorgängig zu thematisieren sind (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 46: Spontanantworten zu den Lernvoraussetzungen

Ebene	Aussage	Häufigkeit
Lernender	Lernwilligkeit	3
	Veränderungswunsch	2
	Verantwortungsübernahme	1
	Motivation	1
	Interesse	1
	Freiwillige Teilnahme	1
Weiter- bildner	Beschränkte Aufnahmefähigkeit des Lernenden beachten	2
	Grundmuster der Lernenden thematisieren	2
	Sinnhaftigkeit des Lernens für die Lernenden sichtbar machen	2
	Persönliche Betroffenheit beim Lernenden auslösen	1
	Lern- und Arbeitstechniken des Lernenden als Weiterbildner kennen	1

Ferner sollten Weiterbildner beim Lernenden emotionale Instabilität auslösen können und deren Lern- und Arbeitstechniken kennen (je 1 Nennung). Die Lernenden sollten selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, motiviert und interessiert sein sowie freiwillig an der Weiterbildungsmaßnahme teilnehmen (je 1 Nennung).

Bezogen auf einen Vergleich zwischen Spontanantworter- und Beantwortergruppe fällt auf, dass der Veränderungswunsch sowie die beschränkte Aufmerksamkeitsfähigkeit eines Lernenden doppelt so häufig von Spontanantwortenden wie von Befragten genannt werden. Die Beachtung von beliefs bzw. Grundmustern als Lernvoraussetzung wird nur von Spontanantwortern erwähnt (2 Nennungen). Dahingegen betonen Beantworter relativ stark Voraussetzungen wie Neugier, Lernfähigkeit oder den beim Lernenden vorhandenen Lernbedarf: Aussagen, die bei Spontanantwortern nicht gefunden wurden.

10.5 Lernerfolgsfaktoren

"Leute lernen in der Regel *am besten*, wenn der Unterricht anschaulich und praktisch ist."
(19991, 397-399)

Neun Codes umfassen Aussagen der Befragten, in denen **Bedingungen** genannt werden, bei denen Lernen erfolgreich stattfindet (vgl. Anhang OO). Insgesamt kommen so 27 Nennungen zustande. Antwortende sind dabei 21 Personen (N=86; 24,4%): Es sind dies 11 aus dem Fachbereich (N=35; 31,4%), vier Verkaufsausbildende (N=14; 28,6%) und sechs Führungsausbildende (N=37; 16,2%). Elf Personen repräsentieren die Funktionsgruppe der unterneh-

mensexternen Weiterbildner (N=25; 44,0%), sieben sind Linienreferenten (N=19; 36,8%), zwei Programmverantwortliche (N=14; 14,3%) und einer Trainer (N=21; 4,8%). Abgegeben wurden pro Person zwischen einer und vier Lernerfolgsnennungen³⁸⁶. Die häufigsten Lernerfolgsfaktoren sind:

- Praxisorientierung (12 Nennungen)
- Lernen durch erfolgreiche Anwendung (4 Nennungen)
- Lernen durch Eigenaktivität/Tun (4 Nennungen)

Als wichtigster Erfolgsfaktor für das Lernen nennen 12 Personen - acht Linienreferenten (N=19; 42,1%), zwei betriebsexterne Weiterbildner (N=25; 8,0%) sowie je ein Trainer (N=21; 4,8%) bzw. Programmverantwortlicher (N=14; 7,1%) - die Praxisorientierung der Lerninhalte bzw. deren praxisorientierte Darstellung.

Die Auffassung, "je mehr die Teilnehmer selber tun, um so mehr bleibt haften" (5020, 84), teilen vier Personen. Sie gehen davon aus, dass die Eigenaktivität der Lernenden ein wichtiger Erfolgsfaktor sei. Von vier weiteren Personen wird auf den Umstand verwiesen, dass die erfolgreiche Anwendung des Gelernten im Sinne einer positiven Feedbackschleife - oder kleinere Lernerfolge - wesentlich zu einem Gesamterfolg beitragen³⁸⁷.

Aufgrund der insgesamt spärlichen Nennungen, aber auch bezogen auf die Spontanantworter, wird auf eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Spontanantworter verzichtet (vgl. überblicksmässig Anhang OO).

10.6 Lernaktivitäten

Lernaktivitäten (vgl. Metzger, 2002) beschreiben die Eingangskanäle, die Lernende für ihr Lernen benutzen. In den Aussagen der Befragten können dazu sieben Codes gefunden werden, die insgesamt 42 Nennungen aufweisen. **Spontanantworten** zu diesem Thema liegen **nicht** vor. Antwortende sind 21 Personen, elf davon Fachausbildende (N=35; 31,4%), vier aus

³⁸⁶ Der Mittelwert beträgt 1,28.

³⁸⁷ Zudem wird die Brücke zum Transfer geschlagen, indem aufgezeigt wird, dass Erfolge (oder der unterstützte Misserfolg im Sinne eines Coachings) in der Praxis dazu führen, dass Gelerntes mehrmalig angewandt bzw. Verhalten gezeigt wird.

dem Verkaufs- (N=14; 28,6%) und sechs aus der Führungsausbildung (N=37; 16,2%). Pro Person liegen zwischen einer und fünf Lernaktivitätsnennungen vor³⁸⁸.

Am häufigsten werden mit je 11 Nennungen das Zuhören und das eigene Tun gewählt. Das Schauen bzw. Beobachten sowie das Lesen werden je sieben Mal genannt; das Schreiben mit vier Nennungen sowie das Sprechen und Berühren mit je einer Nennung runden das Bild der Lernaktivitäten ab.

Zwei externe Weiterbildner heben zudem hervor, dass sie mit ihren Teilnehmenden den Test "Wie lerne ich?" (Metzger, 2002) durchführen, da sie das beidseitige Wissen um die Lern- und Arbeitstechniken der Lernenden als Lernvoraussetzungen für künftiges Lernen ansehen und als Weiterbildner Ausbildungskonzept und Methodik auf diese abstützen.

10.7 Lernkonzepte

"Wenn man die drei Stufen ansieht, ist die Anlernphase diejenige, in der die Teilnehmer mit einem Thema konfrontiert werden. In der Festigungsphase haben sie die Themen bereits einmal gesehen und in der Anwendungsphase wenden sie sie selber an.

Wir versuchen, die beiden letzten Phasen ins Zentrum zu rücken und die Anlernphase ins Vorfeld zu nehmen zum Beispiel mit einem Web based training." (208, 316-322)

10.7.1 Einzelnennungen

Insgesamt 31 unterschiedliche Codes zum Lernkonzept werden mit einem Gesamtvolumen von 137 Nennungen von insgesamt 41 Personen (N=86; 47,7%) abgegeben. Antwortende sind dabei 22 Fachausbildende (N=35; 62,9%), sechs Verkaufsausbildende (N=14; 42,9%) und 13 Führungsausbildende (N=37; 35,1%). Externe Weiterbildner sind mit 20 Personen (N=25; 80,0%) gut vertreten. Es folgen neun Programmverantwortliche (N=14; 64,3%), sieben Linienreferenten (N=19; 36,8%), zwei Leiter (N=7; 28,6%) und drei Trainer (N=21; 14,3%). Jeder Antwortende nennt ein Konzept bis maximal acht unterschiedliche Lernkonzepte³⁸⁹.

Auffallend ist, dass 13 der 31 Codes total 89 Nennungen auf sich vereinen, damit im weitesten Sinnen zwei Konzepte beschreiben rund so 65% aller Nennungen repräsentieren. Aus diesem Grund werden diese im Folgenden vorgestellt und anschliessend weitere Lernkonzepte beschrieben.

³⁸⁸ Der Mittelwert beträgt 2,33.

³⁸⁹ Der Mittelwert beträgt 3,83.

10.7.1.1 Unternehmensinternes Lernstufenkonzept

Aufgrund unternehmensstrategischer Überlegungen wurde innerhalb des Unternehmens, das schwerpunktmässig befragt wurde in grober Anlehnung an den Weiterbildungszyklus ein dreistufiges Lernkonzept (klassisch) eingeführt, das zudem durch zwei Stufen erweitert werden kann. Das Konzept beinhaltet folgende Stufen:

Stufe 0: Self Assessment, Bedarfsanalyse

Stufe 1: Selbststudium mittels Buch, Web based training (WBT) oder intranetbasiert

Stufe 2: Seminarbesuch mit einfacher Anwendung

Stufe 3: Seminarbesuch mit vertiefender Anwendung

Stufe 4: Evaluation mittels Prüfung, Fachcheck.

Das **klassische Grundmodell** umfasst die Stufen 1 bis 3, was untenstehendes Beispiel verdeutlicht:

"Ich versuche immer neue Formen (Lernformen) einzubringen. Das selbständige Arbeiten in Gruppen ist wichtig. Durch die Vorbereitungsarbeiten (Pflichtlektüre mit Kontrollfragen) wäre dies sehr gut möglich, da alle dieselbe Basis haben. Oft ist das Modul dann eine Vertiefung des Stoffes. Auch Lernwerkstätten sollen helfen, Themen zu vertiefen."
(2005, 253-256)

Insgesamt acht der befragten Personen, davon zwei betriebsexterne Weiterbildner, stellen das **klassische Lernstufenkonzept** vor oder verweisen darauf (vgl. Tabelle 47). Weitere fünf Personen beziehen sich spontan auf dieses.

Tabelle 47: Häufigkeitsverteilung des Lernstufenkonzeptes

Lernstufentyp	Lernstufe	Beantworter betriebsintern	Beantworter extern	Spontan- antworter	Betriebs- interne gesamt	Betriebs- externe gesamt
Klassisch	1 bis 3	6	2	5	11	2
	Lernstufe 1	6	3	7	13	3
	Lernstufe 2	7	3	6	13	3
	Lernstufe 3	3	0	2	5	0
Erweitert	0 bis 4	1	0	3	4	0
	Stufe 0	3	0	1	4	0
	Stufe 4	2	0	3	5	0
Total		28	8	27	55	8

Aufgeteilt auf die einzelnen Stufen nennen neun befragte Personen (wovon drei betriebsextern) die Lernstufe 1, sieben Nennungen fallen zudem spontan an. Auf der Lernstufe 2 bietet sich mit zehn Nennungen der befragten Personen (wovon drei betriebsextern) und sechs Spontanmeldungen ein ähnliches Bild. Deutlich schwächer fallen die Votes für Lernstufe 3 mit drei Nennungen sowie zwei Spontanantworten aus.

Dieses Phänomen zeigt sich auch bei oben stehendem Beispielzitat: Weiterbildner nehmen oft die unternehmensstrategisch definierte Unterscheidung zwischen Anwendungs- und Vertiefungsseminaren nicht explizit vor, verweisen aber allgemein auf das dreistufige Lernkonzept.

Beim **erweiterten Lernstufenkonzept** dürfen die Stufen Self Assessment und Evaluation nicht fehlen, wie folgendes Beispielzitat zeigt:

"Jetzt wo wir den Theorieteil als *Selbststudium* planen, können wir mehr Fallbeispiele durchführen. Dies muss sich langsam entwickeln. Dies wird dann im Spätsommer oder im Herbst angeboten. Die potentiellen Teilnehmer müssen einen *Selbsttest* machen - dies ist auch neu. Sie werden anhand von Fragen getestet. *Anhand von diesem Test werden sie den Seminaren zugewiesen.* Dieser Test ist generell und wird ganzheitlich durchgeführt. Der Kundenberater wird auf der ganzen Breite getestet. Mit dem Vorgesetzten zusammen kann dann geschaut werden, wo ein Seminar nötig ist. Schlussendlich gibt es einen *Fachtest*." (1002, 246-253)

Deutlicher weniger oft wird das **erweiterte Konzept** genannt. Zudem ist der Personenkreis auf Programmverantwortliche und Vorgesetzte beschränkt³⁹⁰. Während immerhin drei Personen spontan das erweiterte Lernstufenkonzept mit den ergänzenden Stufen Self Assessment und Evaluation nennen, ist dies von den befragten Personen eine. Die Stufe Self Assessment wird hingegen von drei Befragten sowie einem Spontanantworter genannt. Auf der Evaluationsstufe sind zwei Nennungen von befragten Personen sowie drei von Spontanantwortenden zu verzeichnen.

Insgesamt fallen 63 der 137 Lernkonzeptnennungen (46,0%) auf das Lernstufenkonzept bzw. Teilaspekte desselben. 55 der 63 Antworten (87,3%) stammen dabei von unternehmensinternen Personen.

³⁹⁰ In der Phase der zweiten Datenerhebung, in der die Programmverantwortlichen und Vorgesetzten fallen, war betriebsintern das Lernstufenkonzept ein wichtiges Thema; ebenso Entwicklung und Vorbereitung der Self Assessments sowie der Tests zwecks Evaluation des Lernerfolgs der Seminare, die in den Aufgabenbereich der Programmverantwortlichen fallen. Aus diesem Grund erstaunen die spezifizierenden Ausführungen der Programmverantwortlichen zu dieser Thematik nicht.

10.7.1.2 Lernstadien-Modell

Das wahrscheinlich auf Dilts (1993) basierende **Lernstadien-Modell** (vgl. Kapitel 4.2.2.4) wird im Folgenden vorgestellt (vgl. Abbildung 42) und dient als Grundlage für nachfolgende Ergebnisbeschreibungen:

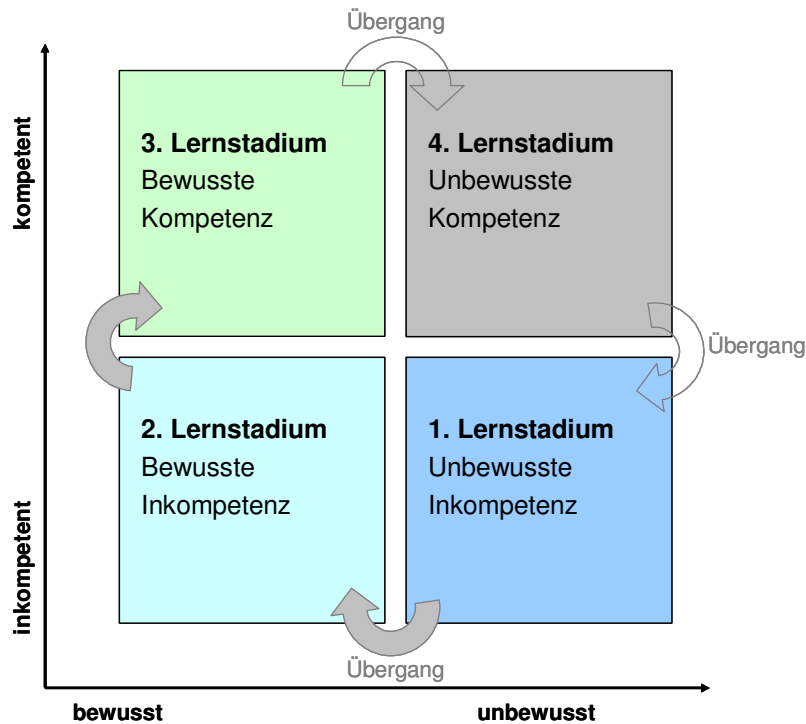


Abbildung 42: Lernstadien-Modell Interviewte

Ein Interviewter beschreibt das Modell mit folgenden Worten:

"Bildlich gesprochen kann man von zwei Achsen ausgehen:

Bewusstsein bzw. Unbewusstsein

Wissen bzw. Unwissen (Kompetenz bzw. Inkompetenz)

Im Seminar geht es darum, durch einfache Übungen den Teilnehmenden von unbewussten und unerfahrenen Zusammenhängen [1. Lernstadium] zum bewussten Unerfahrenen zu bringen [2. Lernstadium]. Mittels Übungen, Training und Feedbacks geht es dann in Richtung Wissenserlangung [3. Lernstadium], d.h. wir Trainer helfen dem Teilnehmenden, dass er den Schritt vom Unerfahrenen zum Erfahrenen schafft. Der Schritt von 2 nach 3 erfolgt durch Training! Ziel ist, dass der Teilnehmende in der Praxis das Gelernte anwendet und gar nicht mehr nachdenkt, was er eigentlich tut [4. Lernstadium]: Wir sprechen dann von "es verkauft sich". Der Teilnehmende weiss gar nicht mehr, dass er die richtigen Fragen zum richtigen Zeitpunkt gestellt hat. Er muss auch gar nicht mehr überlegen." (5006, 81-90)

Drei der vier Nennungen der Gruppe der Beantworter stammen von **betriebsexternen** Weiterbildnern; eine ist eine Spontanantwort eines Trainers im Führungsbereich (vgl. Tabelle 48). Alle betriebsexternen Weiterbildner sind der Verkaufsausbildung zuzuordnen bzw. erklären das Modell anhand einer Verkaufsausbildung³⁹¹. Stadium 1 nennen vier, Stadium 2 fünf betriebsexterne Weiterbildner, je eine Nennung kommt von einem betriebsinternen Spontanantworter. Der Übergang zwischen Stadium 1 und 2 wird von drei betriebsexternen Personen sowie einem Spontanantworter beispielsweise wie folgt beschrieben:

"Wenn ich ihn auf Position 1 "bewusste Kompetenz" belasse, dann lernt er nicht. Es ist aber ein riesiger Schritt, von Position 1 zu Position 2 zu gelangen: Der Teilnehmer muss selber zugeben können, dass er inkompetent ist, was vielen sehr schwer fällt. Als Trainer muss ich ihn aus der Komfortlage in die Chaoslage überführen." (5001, 347-351)

Stadium 3 nennen drei betriebsexterne Beantworter sowie je ein betriebsinterner Beantworter und ein Spontanantworter, während Stadium 4 explizit nur von einem einzigen betriebsexternen Weiterbildner genannt wird.

Tabelle 48: Ergebnisübersicht Lernstadien-Modell

Lernstadienmodell	Lernstufe	Beantworter betriebsintern	Beantworter extern	Spontanantworter	Betriebsinterne gesamt	Betriebsexterne gesamt
Klassisch	Gesamt	1	3	1	2	3
	Lernstadium 1	0	4	1	1	4
	Lernstadium 2	0	5	1	1	5
	Lernstadium 3	1	3	1	2	4
	Lernstadium 4	0	1	0	0	1
	Übergänge	0	3	1	1	3
Total		2	19	5	7	19

Mit insgesamt 26 von 137 und damit rund 19,0% aller Lernkonzeptnennungen schlägt das Lernstadienmodell oder Teilaspekte davon zu Buch. Im Gegensatz zum Lernstufenkonzept fallen 19 und damit 73,1% der Lernstadiennennungen auf **betriebsexterne** Weiterbildende vornehmlich aus dem Bereich Verkauf oder Verkauf-Führung während 7 der 26 Nennungen (26,9%) auf betriebsinterne Weiterbildner entfallen.

³⁹¹ Die Person ordnet sich der Führungsausbildung zu, ist aber zudem in der Verkaufsausbildung tätig und erläutert das Modell anhand eines eigenen Verkaufsseminars.

10.7.1.3 Andere Lernkonzepte

Die verbleibenden 48 Nennungen, die nicht schon durch die beiden vorangehenden Kapitel beschreiben wurden, verteilen sich auf insgesamt **18 unterschiedliche Lernkonzepte** (vgl. Anhang OO), wovon neun dem **Informationsverarbeitungsmodell** und sechs dem **konstruktivistisch orientierten Erwachsenenbildungs-Lernkonzept** zugeordnet werden können. Zudem wird das Modelllernen mit den zwei Phasen Aufmerksamkeitszuwendung und differenzierende Beobachtung beschreiben. Zudem finden sich Modelle wie das operante Lernen (4 Nennungen), ein anwendungs- und beratungsorientiertes Lernkonzept (4 Nennungen), das Novize zum Experten-Konzept (2 Nennungen) oder das Sender-Empfängermodell (2 Nennungen).

Das auf kognitivistischen Vorstellungen beruhende Modell der Informationsverarbeitung (vgl. Kapitel 4.2.1.3) wird von acht Befragten erwähnt sowie von einer Person spontan genannt. Es sind dies acht betriebsexterne Weiterbildner sowie ein Linienreferent. Die Antwortenden repräsentieren mit fünf Personen die Führungsausbildung (N=37; 13,5%), mit vier die Fachausbildung (N=35; 11,4%). Das Konzept wird entweder in Zusammenhang mit der Wissensvermittlung (fünfmal) oder dem Lernverständnis des Bestehens einer Prüfung (dreimal) gebracht.

Ein **konstruktivistisch orientiertes** (Erwachsenenausbildungs-)Konzept wird von vier Erwachsenen auszubildern und zwei Führungsauszubildern beschrieben und dabei explizit die Rolle der **Reflexion** unterstrichen. Das Konzept ist zudem sehr facettenreich, wie nachfolgendes Teilzitat illustriert:

"Erwachsene wollen handelnd lernen (Thema selber erarbeiten),

- individualisierend lernen
- selbst gesteuert lernen (Thema oder Themenschwerpunkte selber wählen)
- entdeckend lernen
- ihre eigenen Erfahrungen einbringen
- verknüpfend lernen
- Erfolgserlebnisse haben
- reflektierend lernen
- effizient lernen (Leistung und Lernen in gutem Team verbinden)
- Lernspass erleben [...]." (5020, 103-111)

Das **Modelllernen** (Imitation) wird von drei befragten Personen sehr ausführlich beschrieben und dabei teilweise erwähnt, dass zuerst eine Aufmerksamkeitszuwendung (vgl. Kapitel 5.4.3) stattfinden muss, damit anschliessend eine differenzierende Beobachtung des Modells durch den Lernenden erfolgen kann. Zudem wird betont, dass Modelllernen nicht nur bei Kindern sondern auch bei Erwachsenen wichtig aber von anderer Qualität ist:

"Ein Element unseres Konzepts über Erwachsenenlernen ist, dass Erwachsene nicht mehr so stark von Vorbildern sondern von Peers lernen. Das heisst Einstellungen und Verhalten werden nicht mehr übernommen, wenn jemand vorne steht. Kinder und Jugendliche lernen hingegen verändern hingegen noch viel mehr über Vorbilder Einstellungen und diese Einstellungen beeinflussen seinerseits das Verhalten. Dies heisst wiederum, dass wir in der Rolle des Ausbildners bei den Erwachsenen die Erfahrung durch den Austausch verstärken müssen." (5009, 97-102)

10.7.2 Übersicht der Ergebnisse der Spontanantworter

Mit insgesamt 42 der 137 Gesamtnennungen (30,7%) sind Spontanantworter innerhalb der Hauptkategorie Lernkonzepte gut vertreten, was hauptsächlich auf das in Kapitel 10.7.1.1 ausführlich beschriebene Lernstufenkonzept bzw. Teilaspekte desselben, zurückzuführen ist. Ausserhalb dieses Konzepts bzw. einzelner Stufen folgen Einzelnennungen zu Konzepten wie Informationsverarbeitungsmodell, konstruktivistisch-orientiertes Erwachsenenbildungskonzept, Lernstadien-Modell oder Sender-Empfänger-Modell (vgl. ausführlich in Anhang MM).

10.8 Lernmethoden

"Wenn ich ein neues Thema angehe, erzähle ich gerne eine Geschichte und baue damit Ängste ab. In dieser Geschichte transportiere ich schon sehr viel an Inhalten." (5012, 120-121)

10.8.1 Einzelnennungen

Anhand der Aussagen der Befragten können 38 verschiedene Lernmethoden mit insgesamt 156 Nennungen (alle Antwortenden) unterschieden werden, wovon 144 auf die Gruppe der Beantworter (92,3%), 12 und damit 7,7% auf jene der Spontanantworter fallen. Die Antwortfülle pro Person variiert dabei von einer Methode bis hin zu acht Lernmethoden³⁹².

³⁹² Der Mittelwert beträgt 3,56.

Während einzelne Codes nur von einer Personen genannt werden, wie Fading (vgl. Kapitel 4.2.2.3 und Anhang N) oder kinesiologische Arbeit, werden andere weit häufiger gewählt. Die Liste der meistgenannten Antworten lautet wie folgt (vgl. Anhang MM):

- Input erteilen (24 Nennungen)
- Erfahrungsaustausch ermöglichen (11 Nennungen)
- Fallbearbeitung (9 Nennungen)
- Visualisierung von Inhalten mittels Schemata, Grafiken etc. (8 Nennungen)
- Gruppenarbeit (7 Nennungen)
- Diskussion (7 Nennungen).

10.8.1.1 Übersicht der Ergebnisse der Beantwortergruppe

22 Personen (N=86; 25,6%) erwähnen das **Inputgeben** als Lernmethode. Es sind dies dabei 11 Personen aus dem Bereich Fach (N=35; 31,4%), 5 aus dem Verkauf (N=14; 35,7%) und 6 aus der Führung (N=37; 16,2%). Mit 14 Personen sind die externen Weiterbildner am meisten vertreten (N=25; 56,0%), gefolgt von 5 Linienreferenten (N=19; 26,3%), zwei Programmverantwortlichen (N=14; 14,3%) und einem Leiter der Weiterbildungsabteilung (N=7; 14,3%).

Mit neun Nennungen (N=86; 10,5%) folgt der **Erfahrungsaustausch**, der von einem Programmverantwortlichen (N=14; 7,1%) und acht betriebsexternen Weiterbildnern (N=25; 32,0%), wovon zwei Erwachsenenausbildner (N=4; 50,0%) und einer Hochschuldidaktiker (N=2; 50,0%) ist, Erwähnung findet. Ein externer Weiterbildner verdeutlicht seine Aussage wie folgt:

"Das Wichtigste ist der Austausch der Personen untereinander, da ich 100,0% überzeugt bin, dass in der Lebenserfahrung der Menschen am meisten Kraft steckt. Ich kann nichts Besseres bieten." (5008, 81-83)

Vertreten sind mit drei Personen der Verkaufsbereich (N=14; 21,4%), mit vier der Fachbereich (N=35; 11,4%) und mit zwei der Führungsbereich (N=37; 5,4%).

Acht Nennungen (N=86; 9,3%) finden sich bei der **Fallbearbeitung** sowie der **Visualisierung** von Inhalten: Während bei der Fallbearbeitung sechs Personen aus der Fachausbildung (N=35; 17,1%) und zwei aus der Führungsausbildung (N=37; 5,4%) zu den Antwortenden zählen und dabei die Funktionsgruppen externe Weiterbildner (4 Personen), Linienreferenten (2 Personen), Leiter und Programmverantwortlicher (je eine Person) repräsentieren, gehören bei der Visualisierung fünf Personen in den Bereich Fach (N=35; 14,3%), eine in den Verkauf

(N=14; 7,1%) und zwei in die Führung (N=37; 5,4%). Sie nehmen die Funktion des externen Weiterbildners (6 Personen), Leiters (2 Personen) und Programmverantwortlichen (1 Person) ein.

Die **Gruppenarbeit** wird von insgesamt sieben Personen (N=86; 8,1%) als Lernmethode genannt. Es sind dies sechs externe Weiterbildner (N=25; 24,0%) und ein Linienreferent (N=19; 5,3%). Sie repräsentieren dabei den Bereich Fach mit drei Personen (N=35; 8,6%), wovon zwei Erwachsenen ausbildende sind (N=4; 50,0%), die Führung mit drei Personen (N=37; 8,1%) und den Verkauf mit einer Person (N=14; 7,1%)³⁹³.

10.8.1.2 Übersicht der Ergebnisse der Spontanantworter

Mit je zwei Nennungen werden das Inputgeben während des Seminars und der Erfahrungsaustausch erwähnt. Je eine Nennung fällt auf Demonstration, Gruppenarbeit, Anwendung von Analogien bzw. sprachlicher Bilder, Emotionen wecken, Fragen stellen, Einzelarbeit durchführen, Diskussion und Fallbeispiele erarbeiten.

10.9 Zusammenfassung und Diskussion

Ausgangslage der Ergebnisse zum Lernen war die Tatsache, dass sich einige Befragte (Spontanantworter) der ersten Datenerhebungsphase aus eigenem Antrieb zu Teilbereichen des Lernens äusserten, und ihre Aussagen - auch aufgrund von Hinweisen aus der Literatur (vgl. Kapitel 5.2.2) - zum Anlass genommen wurden, die Thematik systematisch aufzunehmen. Dies führte dazu, dass in der zweiten und dritten Datenerhebungsphase systematisch ein ausgewählter Teil der Befragten (Befragtengruppe) gebeten wurde zu beschreiben, wie Erwachsene ihrer Ansicht nach lernen.

Für die Ergebnisbeschreibung stehen insgesamt Aussagen von maximal 30 Spontanantwortern sowie 40 der 45 befragten Personen (Beantworter) zur Verfügung. Es sind dies insgesamt je 29 Personen aus dem Bereich Fach und Führung sowie 12 Verkaufsausbildende. Aufgrund der verschiedenen Ausgangslage der beiden Gruppen, die teilweise Unterschiede im Antwortverhalten zeigten, wurde eine Ergebnisbeschreibung der Gruppenergebnisse von Beantworter- und Spontangruppe gewählt - ähnlich wie bei der Thematik berufliches Selbstverständnis.

³⁹³ Während das Input Geben und die Visualisierung zusammengefasst auf eine rein darbietende Handlungsform des Weiterbildners hinweisen, werden beim Erfahrungsaustausch, bei der Fallbeispielbearbeitung und der Gruppenarbeit entwickelnd zu erarbeitende Handlungsformen angesprochen, die den Lernenden als aktive Person in den Prozess integrieren (vgl. Kapitel 4.4.3.3).

Aufgeteilt wurde die Thematik in die Hauptkategorien Grundlagen des Lernverständnisses, Lernverständnis, Lernvoraussetzungen, Lernerfolgsfaktoren, Lernaktivitäten, Lernkonzepte und Lernmethoden. Dabei fallen 32,9% aller Einzelnennungstotale auf das Lernverständnis, 19,9% auf die Lernmethoden und 16,5% auf die Lernkonzepte. Zudem ist anzumerken, dass sich Spontanantworter und Beantworter in ihrem Antwortverhalten unterscheiden: Während bei beiden Gruppen das Lernverständnis die meisten Nennungen auf sich vereint, wählen Spontanantworter Lernkonzepte, Beantworter hingegen Lernmethoden als zweithäufigst gewählte Hauptkategorie. Es folgt die Zusammenfassung der Ergebnisse auf der Stufe Hauptkategorie:

Basis des Lernverständnisses

Es sind 15 unterschiedliche Grundlagencodes für das Lernverständnis mit total 57 Nennungen zu verzeichnen, 50 von Beantwortern, sieben von Spontanantwortern. Beantwortende geben dabei eins bis sechs Antworten (Mittelwert=1,51). Dabei stellt die Aussage, dass Lernende grundsätzlich unterschiedlich lernen, mit 21 Nennungen, 18 von Beantwortern drei von Spontanantwortern, den Spitzenreiter dar. Fünf Weiterbildner unterstreichen in ihren Ausführungen, dass Lernende mündige Menschen seien, vier erwähnen die Ziel- und Zweckorientierung. Ein uneinheitliches Bild zeigt sich bezüglich der Bewertung von Erfahrung: Vier Personen sprechen sich für einen positiven Einfluss von Erfahrung auf zukünftiges Lernen aus, drei vermuten, dass Erfahrung lernhemmend wirkt.

Lernverständnis

Das Lernverständnis wird gesamthaft mit 35 Codes positiver Ausprägung und fünf negativer Ausprägung beschrieben. Insgesamt fallen 249 Nennungen, 186 von Beantwortern, 63 von Spontanantwortern, von gesamthaft 70 Personen an. Zudem liegen pro Person zwischen einem und 19 unterschiedliche Lernverständniscodes als Aussagen vor (Mittelwert=3,57). Häufigste Nennung ist die Verhaltensänderung (19 Nennungen: 13 Beantworter, 6 Spontanantworter), die öfter von Personen aus dem Verkaufs- und Führungsbereich als von Fachausbildnern gewählt wurde; das selbstverantwortliche Lernen (16 Nennungen: 12 Beantworter, 4 Spontanantworter), das häufiger von Personen aus dem Bereich Verkauf als aus dem Führungs- und Fachbereich genannt wurde sowie die Wissensvermittlung (14 Nennungen: 12 Beantworter, 2 Spontanantworter), die von Fachausbildenden und Führungsausbildenden in unterschiedliche Zusammenhänge gerückt wurde. Während bei Fachausbildenden die Stoffvermittlung im Vordergrund steht, wird bei Führungsausbildenden der Zusammenhang zwischen Stoffvermittlung und kollaboriertem Lernen beschrieben. In den Ausführungen finden sich bei 14 Personen (11 Beantworter, 3 Spontanantworter) Anhaltspunkte dafür, dass sie von

einer Unterscheidung zwischen Kinder- und Erwachsenenlernen ausgehen. Dem widersprechen acht Personen (7 Beantworter, 1 Spontanantworter), wovon zwei beide Positionen einnehmen, um ein differenzierendes Bild zu skizzieren. Vor allem der Umstand, dass sich die Verantwortungslage zwischen Kindern und Erwachsenen unterscheidet, wird dabei hervorgehoben. Insgesamt wird die Thematik kontrovers diskutiert.

Lernvoraussetzungen

Lernvoraussetzungen werden durch 17 Codes beschrieben, die insgesamt 98 Nennungen auf sich vereinen (82 Beantworter, 16 Spontanantworter). Dabei liegen insgesamt Antworten von 42 Personen vor, die zwischen einem und acht Lernvoraussetzungs-codes nennen (Mittelwert=2,33). Am häufigsten werden auf der Ebene des Lernenden seine Lernwilligkeit (13 Nennungen: 10 Beantworter, 3 Spontanantworter) genannt, gefolgt von der Verantwortungsübernahme des Lernenden (9 Nennungen: 8 Beantworter, 1 Spontanantworter) sowie der Motivation (9 Nennungen: 8 Beantworter, 1 Spontanantworter). Auf der Ebene des Weiterbildners wird zudem das Auslösen von Betroffenheit beim Lernenden mit 9 Nennungen erwähnt (8 Beantworter, 1 Spontanantworter). Spontanantworter nennen zudem den Veränderungswunsch seitens des Lernenden und die Beachtung der beschränkten Aufmerksamkeitsfähigkeit eines Lernenden doppelt so häufig wie die Beantworter (2:1). Ferner wird die Beachtung von Glaubenssätzen (beliefs) nur von Spontanantwortern genannt (2 Nennungen).

Lernerfolgsk Faktoren

Mit insgesamt 9 Codes sowie 27 Nennungen, vier davon von Spontanantwortern, können die Aussagen der Interviewten zu den Lernerfolgsk Faktoren umschrieben werden. Antwortende sind dabei 21 Personen, die zwischen einer und vier Antworten abgeben (Mittelwert=1,28). Am häufigsten werden die Praxisorientierung (12 Nennungen, wovon 1 Spontanantworter), das Lernen durch Anwendung (4 Nennungen), sowie Lernen durch eigenes Tun (4 Nennungen, wovon 2 Spontanantworten) erwähnt. Interessanterweise wird die Praxisorientierung von acht Linienreferenten (N=19; 42,1%) genannt, während zwei betriebsexterne Weiterbildner (N=25; 8,0%) und je ein Trainer (N=21; 4,8%) bzw. Programmverantwortlicher (N=14; 7,1%) die anderen Antwortenden sind.

Lernaktivitäten

Aus sieben Codes, die in Anlehnung an Metzger (2002) entstanden und auf den Aussagen der Beantworter - es liegen keine Spontanantworten zu diesem Thema vor - beruhen, resultieren 42 Nennungen, die von insgesamt 21 Personen abgegeben wurden. Antwortende haben dabei zwischen einer bis hin zu fünf Lernaktivitätsnennungen abgegeben (Mittelwert=2,33). Am

häufigsten werden (mit je 11 Nennungen) das Zuhören und das eigene Tun erwähnt, gefolgt vom Beobachten und Lesen mit je sieben Nennungen. Zudem werden das Schreiben mit vier und das Sprechen sowie Berühren mit je einer Nennung aufgezählt.

Lernkonzepte

Insgesamt 31 Codes mit gesamthaft 137 Nennungen, wovon 95 von Beantwortern, 42 von Spontanantwortern, beschreiben unterschiedliche Lernkonzepte. Antwortende sind 41 Personen, die je zwischen einem und acht Lernkonzepte nennen (Mittelwert=3,83). 13 der 31 Codes mit total 89 Nennungen und damit 65% aller Nennungen repräsentieren das Lernstufenkonzept und das Lernstadien-Modell. Während das Lernstufenkonzept, in den Varianten klassisch (1 bis 3 Stufen) bzw. erweitert (0 bis 4 Stufen) mit 55 seiner 63 Nennungen unternehmensintern grosse Beachtung findet, ist das Lernstadien-Modell mit 19 der 26 Nennungen von unternehmensexternen Weiterbildnern (vornehmlich aus dem Bereich Verkauf) häufiger genannt worden.

Das **Lernstufenkonzept** geht davon aus, dass auf der ersten Stufe Selbststudium durch den Lernenden betrieben wird, während auf den Stufen Zwei und Drei ein Seminarbesuch stattfindet, bei dem die Anwendung erprobt oder vertieft wird. Erweitert wird das klassische Lernstufenkonzept durch ein vor dem Selbststudium stattfindendes Self Assessment (Stufe 0), bei dem der aktuelle Lernbedarf eines Individuums erhoben wird, sowie durch einer der Stufe Drei nachfolgenden Evaluation.

Das **Lernstadien-Modell** geht von den zwei Dimensionen Kompetenz (Ausprägungen: kompetent, inkompetent) und Bewusstsein (Ausprägungen: bewusst, unbewusst) aus, so dass ein Vierfeldermodell entsteht: Im ersten Stadium, der unbewussten Inkompetenz, weiss der potentiell Lernende - plakativ formuliert - nicht, dass er nichts weiss. Er geht vielleicht sogar davon aus, dass sein Verhalten nicht änderbar bzw. durch äussere Umstände so determiniert ist, dass er selbst keinen Einfluss nehmen kann. Verharrt die Person in dieser Haltung, kann kein Lernprozess beginnen. Gelingt es dem Weiterbildner, eine Erwartungshaltung bzw. die Überzeugung der Veränder- und Verbesserbarkeit beim Lernenden aufzubauen, wird der Fokus des Bewusstseins auf die Problembewältigung gelegt, womit dieser ins zweite Stadium, das Stadium der bewussten Inkompetenz, wechselt. Dort wird sein Problem analysiert und als solches erkannt. Im dritten Stadium, der bewussten Kompetenz, weiss der Lernende, worin er sich verbessern möchte, nimmt diese Schwächen durch geeignete Methoden in Angriff (Training) und sieht auch den Verwendungszweck des Gelernten vor sich, so dass er seine vorher definierten Lernziele erreichen bzw. konkrete Fähigkeiten erlernen kann. Bewusste Kompetenz meint dabei, dass der Lernende sich explizit auf die neu erlernten Fähigkeiten konzent-

riert und diese anwendet bzw. einübt. In der letzten Phase werden die erlernten Fähigkeiten automatisiert, ins alltägliche Verhalten integriert und damit zur unbewussten Kompetenz transformiert. Zudem werden die Übergänge zwischen Lernstadium 1 und 2 bzw. 2 und 3 von einigen Weiterbildnern erwähnt (3 Nennungen). Die verbleibenden 48 Nennungen verteilen sich auf 18 **Lernkonzepte**, wovon das Informationsverarbeitungsmodell mit 9 Nennungen (8 Beantworter, 1 Spontanantworter), ein konstruktivistisch orientiertes Erwachsenenbildungskonzept (6 Nennungen) und das Modelllernen (Imitation) mit den Phasen Aufmerksamkeitszuwendung und differenzierende Beobachtung (6 Nennungen) am häufigsten Erwähnung finden. Gerade das konstruktivistisch orientierte Erwachsenenbildungskonzept erinnert stark an das von Hof (2001) beschriebene **Erfahrungsmodell**, dass den Wissenserwerb als Verarbeitung von Erlebnissen und Erfahrungen beschreibt und dabei der Reflexion eine bedeutende Rolle zumisst. Dem gegenüber kann das Informationsverarbeitungsmodell, das Wissen als Produkt versteht, dem **Rezeptionsmodell** nach Hof (2001) gleichgesetzt werden, während das Modelllernen auf das **Imitationsmodell** verweist. Zudem beschreibt die Autorin den Wissenserwerb als Auseinandersetzung mit gelungenen Handlungsmustern und nennt dies das **Verwendungsmodell**. Dieses kann sehr gut mit dem Lernstadien-Modell in Verbindung gebracht werden, das sich durch die Ausrichtung der Antwortenden an einer anzustrebenden Handlungsweise orientiert und verwendungsbezogen ist. Damit liegen zusammenfassend - mit Ausnahme des Diskursmodells - alle von Hof (2001) vorgestellten Wissenserwerbsmodelle vor.

Lernmethoden

Es wurden 38 verschiedene Lernmethoden genannt, die ein Total von 156 Nennungen auf sich vereinen, wobei 144 davon auf die Gruppe der Beantworter, 12 auf die Gruppe der Spontanantworter entfallen. Dabei erwähnen Antwortende zwischen einer und acht Lernmethoden (Mittelwert 3,56). Am häufigsten werden das Erteilen von Inputs (24 Nennungen: 22 Beantworter, 2 Spontanantworter), der Erfahrungsaustausch (11 Nennungen: 9 Beantworter, 2 Spontanantworter), die Fallbearbeitung (9 Nennungen: 8 Beantworter, 1 Spontanantworter), die Visualisierung (8 Nennungen von Beantwortern), die Gruppenarbeit (7 Nennungen von Beantwortern) und die Diskussion (7 Nennungen von Beantwortern) genannt. Mit insgesamt 12 Antworten (8,1%) gegenüber 136 Nennungen von den Beantwortern (91,9%) ist die Gruppe der Spontanantworter relativ schlecht vertreten. Dabei erwähnen Spontanantworter die von den Beantwortern eher selten genannten Methoden wie Demonstration, Gruppenarbeit mit Wettbewerbscharakter oder Emotionen wecken (mit je 1 Nennung), während Methoden wie Diskussion oder Prüfung, die die Beantworter mit sechs bzw. fünf Nennungen relativ häufig

nennen, durch den Spontanantwortern nur in einem Fall Erwähnung finden. Zwar zeigen die Befunde, dass, wie Schrader (1994) oder Hof (2001) feststellten, darbietende Methoden wie Vortrag nach wie am häufigsten genannt wurden; im Gegensatz zu Hof (2001) wird an dieser Stelle jedoch die Meinung vertreten, dass die breite Palette unterschiedlichster Methodennennungen als Hinweis gelten darf, dass im Sinne von Ott (2000, S. 126) nicht ausschliesslich darstellend, sondern auch erarbeitende und entdecken lassende Methoden genannt wurden. Insgesamt zeigen die Ausführungen zur Thematik Lernen, die auf den Einzelnennungen der Aussagen aus den Interviews basieren, dass mit einer Vielzahl von Hauptkategorien und darunter subsumierten Codes ein "farbenfrohes Bild" entsteht, das es nachfolgend etwas zu ordnen gilt (vgl. Kapitel 11).

Tabelle 49: Überblick der häufigsten Codennennungen beim Lernen (gesamt)

Hauptkategorie	Aussage	Beant- worter	Spontan- antworter	Total
Basis für Lernver- ständnis	Lernende lernen unterschiedlich	18	3	21
	Lernende sind mündige Menschen	4	1	5
	Ziel/Zweck positiver Einflussfaktor für Lernprozess	4	0	4
	Erfahrung als			
	- positiver Einflussfaktor	4	0	4
	- negativer Einflussfaktor	2	1	3
Lernverständnis (Ablehnung)	Ablehnung Lernen als Konsum	6	2	8
	Ablehnung Lernen auf Vorrat	3	1	4
Lernverständnis	Unterscheidung Kinder- Erwachsenenlernen			
	- Ablehnung	7	1	8
	- Befürworter	11	3	14
Lernverständnis (Allgemein)	Lernen als Verhaltensänderung	13	6	19
	Selbstverantwortliches Lernen	12	4	16
	Wissensvermittlung	12	2	14
Lernaktivitäten	Zuhören	11	0	11
	Tun	11	0	11
Lernerfolgsk Faktoren	Praxisorientierung	11	1	12
	Lernen durch erfolgreiche Anwendung	4	0	4
Lernkonzept	Lernstufenkonzept (gesamt)	36	27	63
	Lernstadien-Modell (gesamt)	21	5	26
	Informationsverarbeitungsmodell	8	1	9
	Konstruktivistisches EB-Modell	5	1	6
Lernmethoden	(Theoretische) Inputs	22	2	24
	Erfahrungsaustausch	9	2	11
	Fallbearbeitung	8	1	9
	Visualisierung	8	0	8

11 LERNEN 2.TEIL

"Erwachsene lernen, so wie ich es sehe, selbstverantwortlich. Sie müssen lernen wollen.

Es muss auf ihren Alltag, auf ihre Problemstellung ausgerichtet sein. Sie dürfen mit ihren Emotionen, ihren Widerständen ins Seminar kommen. Ich will intervenieren im Rahmen der Erlaubnis, die ich zuerst mit ihnen erarbeiten muss. Und sie knüpfen an dem an, was sie schon wissen, an ihren Erfahrungen." (5013, 206-213)

11.1 Einleitung und Übersicht der Ergebnisbeschreibung

Von 40 befragten Personen liegen teilweise über die in Kapitel 10 vorgestellten Hauptkategorien und Lerncodes hinausgehende, ausführliche Aussagen und komplexe Beschreibungen über das Lernen vor, wie oben stehendes Beispielzitat illustriert. Aus diesem Grund soll die Optik der Einzelnennungen verlassen und der Versuch unternommen werden, einen **generalisierenden Überblick** über das Lernen aus der Sicht **unterschiedlicher Funktionsgruppen** zu entwickeln. Dabei werden einzelne Aussagen der Einzelpersonen in ihrem Zusammenhang beschrieben und mit jenen der anderen, die der Einzelperson angehörenden Funktionsgruppenmitglieder verglichen, so dass ein "Lernbild" der Gruppen entstehen kann.

Die Ergebnisse werden nachfolgend nach den Aspekten

- *Menschenbild und Voraussetzungen*
- *Lernprozess*
- *Konzepte des Lernens und*
- *Lernmethoden*

für die Funktionsgruppen Programmverantwortliche (Kapitel 11.2), Leiter (Kapitel 11.3), Linienreferenten (Kapitel 11.4) und externe Weiterbildner (Kapitel 11.5) beschrieben, wobei letztere Gruppe in die Untergruppen Fach (Fachausbildner, Erwachsenenbildung, Hochschuldidaktik), Führung und Verkauf unterteilt analysiert wird³⁹⁴.

³⁹⁴ Es liegen keine Ergebnisse von der Gruppe der Trainer vor (vgl. Kapitel 7.3).

11.2 Lernen aus der Sicht der Programmverantwortlichen

Eine Frau und vier Männer antworteten in ihrer Funktion als programmverantwortliche Person; drei Männer vertreten dabei die Fachausbildung, einer die Verkaufsausbildung, während die Frau sich sowohl der Fach- als auch der Verkaufsausbildung angehörig fühlt.

1. Menschenbild und Voraussetzungen für das Lernen

Grundsätzlich gehen die Programmverantwortlichen von **mündigen Lernenden** aus, die es nicht schätzen, wenn ihnen im Seminar gesagt wird, wie sie etwas zu tun haben (2006, 1004). Der "ideale Lernende" kann zudem wie folgt beschrieben werden:

Er verfügt über die Fähigkeit, sich selber in Themen einzuarbeiten und eigene Fragestellungen zu entwickeln. Dabei findet er den Zugang zum Thema selber oder erarbeitet ihn sich (2005). Er übernimmt **Verantwortung** für seinen eigenen Lernprozess (2005, 2008, 2009), ist **motiviert** (1004), **neugierig** (2005) und nimmt **freiwillig** an der Weiterbildung teil (1004).

Erwachsene sind kritische Lernende, was durchaus positiv verstanden wird. Sie haben schon viel gelesen und gehört, verfügen über wenig Lernzeit und suchen neben theoretischem Input vor allem auch den Bezug zur Praxis (1004).

In diesem Sinn kann von einem **konstruktivistisch** geprägten **Menschenbild** ausgegangen werden. Eine der befragten Personen ist indes eher einem konstruktivistisch-gestaltpsychologischen Verständnis zugeneigt, da sie nicht nur die Mündigkeit des Lernenden, sondern auch Respekt und Akzeptanz im Umgang mit ihm unterstreicht.

2. Wie beschreiben die Befragten den Lernprozess der Erwachsenen?

Lernen geschieht durch Schauen, Beobachten, Nachahmen und selber Tun (2009). Damit wird davon ausgegangen, dass Lernen mittels verschiedener Strategien (2005) geschieht. Zudem wird eine rein theoretische Wissensvermittlung abgelehnt (2009) und das selber Tun als Lernerfolgsfaktor betrachtet (2008).

Lernende kommen mit unterschiedlichen Ausgangslagen ins Seminar, was es zu berücksichtigen gilt. Konkret ist auf vorhandene Erfahrungen aufzubauen, Erfolge sind im Seminar hervorzuheben und für eine (nachhaltige) Verhaltensänderung zu nutzen (2006). Generell wird praxis- und damit zweckorientiertes Lernen unterstrichen (2006, 1004, 2009).

3. "Konzepte des Lernens"

Alle befragten Personen nennen das im eigenen Unternehmen praktizierte Lernkonzept mit den Stufen "Selbststudium" und "Seminarbesuch: Anwendung einfach" (1004, 2009, 2005),

zudem werden von Einzelnen die Stufen "Seminarbesuch: Anwendung vertiefend" oder "Evaluation" genannt.

Zwei Programmverantwortliche lehnen den freien Zugang zu Weiterbildungsangeboten im Sinne eines "Kioskes" als Sinnbild des Selbstbedienungsladens (2006) bzw. die Folge davon, die Konsumhaltung der Lernenden (2005), strikte ab und setzen sich für eine bedarfsorientierte Weiterbildungspolitik ein; zwei weitere Befragte argumentieren in eine ähnliche Richtung, sie erachten Lernen auf Vorrat als sinnlos (1004, 2009).

4. Lernmethoden

Zwei Personen äussern sich zu möglichen Lernmethoden, beide nennen dabei (theoretische) Inputs (2006, 2009), eine zusätzlich den Erfahrungsaustausch (2006).

5. Besondere Aspekte

Ein Programmverantwortlicher erzählt, dass er am Anfang seiner Aus- und Weiterbildungstätigkeit die Auffassung vertrat, dass möglichst **viele Inhalte zu vermitteln** seien. Diese Ansicht hat er mit den Jahren aufgegeben. Heute geht er davon aus, dass er Lernende **zum Denken anregt** und diese daran weiterarbeiten. Er unterstreicht im weiteren Verlauf seiner Ausführungen, dass Lernende die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und selbstständig tätig sein müssen, denn so komme es am ehesten zu einem Transfer in die Praxis (2008).

11.3 Lernen aus der Sicht der Leiter

Drei Männer, die in ihrer Funktion als Leiter von verschiedenen internen Weiterbildungsabteilungen befragt wurden, antworten auf die Frage, *wie* Erwachsene lernen. Sie nehmen dabei indes die Position eines Weiterbildners, nicht primär diejenige eines Leiters ein, weswegen sich ihre Antworten von jenen der Programmverantwortlichen kaum unterscheiden.

1. Menschenbild und ideale Voraussetzungen für das Lernen

Ideale Voraussetzungen für das Lernen sind die **Verantwortungsübernahme** für den eigenen Lernprozess (3224) sowie das grundsätzliche Bewusstsein über die eigene (erfolgreiche) **Anwendung von Lernstrategien** (3220).

2. Wie beschreiben die Befragten den Lernprozess der Erwachsenen?

Zwei der drei Personen gehen davon aus, dass Erwachsene mittels **unterschiedlicher Strategien** lernen, was zudem in den Ausbildungskonzepten zu berücksichtigen ist (3220, 3224).

Eine Person (3224) vergleicht Erwachsenenlernen über die letzten 20 Jahre hinweg und hält fest, dass beim Erwachsenen **früher** die Schulung - also die **Wissensvermittlung** - zentraler Bestandteil der Weiterbildung gewesen sei. Heute gehe man hingegen davon aus, dass reine Wissensanwendung durch das Selbststudium abgedeckt werden könne. Die Gedanken einer anderen befragten Person (3221) weisen in eine ähnliche Richtung. Sie unterscheidet explizit zwischen Pädagogik - im Sinne von Lernen als Wissensvermittlung und aus sozialer Erwünschtheit - und Andragogik, die zusätzlich zur Wissensvermittlung den **sozialen Aspekt** des Lernens beinhaltet.

3. "Konzepte des Lernens"

Nur gerade eine Person (3224) entwirft eine Vorstellung über ein Lernkonzept und lehnt sich an das im Unternehmen gängige dreistufige **Lernkonzept** "Selbststudium", "Anwendung einfach", "Anwendung vertiefend" an, erweitert dieses aber durch die Stufen "Self Assessment" als Vorabklärung eines Weiterbildungsbedarfs sowie durch die letzte Stufe, jene der "Evaluation".

4. Lernmethoden

Es wird auf den theoretischen **Input** (3221) sowie auf die **Fallbearbeitung** und das **Selbststudium** (3224) verwiesen.

11.4 Lernen aus der Sicht der Linienreferenten

Drei Frauen und **vier Männer** wurden in ihrer Funktion als Linienreferenten (internen Referenten) zur Thematik befragt. Sie repräsentieren in fünf Fällen die Fachausbildung (inkl. einmal Fachstelle), in zwei Fällen die Führungsausbildung.

1. Menschenbild und ideale Voraussetzungen für das Lernen

Eine Person (22221) geht von einem **aktiven Lernenden** aus, denn nach ihrer Vorstellung ist Lernen um so effizienter, je "tiefer" die Durchdringung der Lernmaterie seitens des Lernenden ist. Dabei kann auch von anderen gelernt werden (Modelllernen), was eine Aufmerksamkeitszuwendung bzw. differenzierte Beobachtungsgabe voraussetzt. In eine ähnliche Richtung weist das Votum einer weiteren Person (19991), die davon ausgeht, dass **praxis- und erlebnisorientiert** gelernt wird.

Die **Verantwortungsübernahme** für den eigenen Lernprozess (22221) sowie die Bewusstmachung **eigener Schwächen bzw. des eigenen Lernbedarfs** (23334) werden als Lernvoraussetzungen hervorgehoben. Auf Seiten des Weiterbildners werden **Anschaulichkeit** der Seminarinhalte sowie deren **Praxisbezug** (19991), auf Seiten der Unternehmung eine **Feh-**

lerkultur (23331) sowie die **Anwendungsmöglichkeit** des Gelernten im Funktionsfeld als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen betont (22221).

Auch bei den Linienreferenten finden sich zusammengefasst Ansatzpunkte für ein eher **konstruktivistisch** ausgerichtetes Menschenbild, wobei diese durchwegs schwächer ausfallen als beispielsweise bei der Gruppe der Programmverantwortlichen. In einem Fall (23334) sind zudem Affinitäten zu einem gestaltpsychologisch-humanistischen Verständnis zu verzeichnen, da an Stelle einer allgemeinen Lösungspräsentation versucht wird, die Perspektive des Lernenden einzunehmen und damit seine Position zu verstehen und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten.

2. Wie beschreiben die Befragten den Lernprozess der Erwachsenen?

Drei der sieben Personen (22221, 23331, 23334) unterstreichen, dass Lernende grundsätzlich unterschiedlich lernen. Dabei werden das Lesen, das Zuhören, das selbständige Tun oder die praktische Anwendung, das Lernen aus den eigenen Fehlern oder das Beobachten anderer genannt. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Lernende, die interessiert, lernwillig (19991, 12221), neugierig (23334) und motiviert (12221) sind, relativ viel aus der Weiterbildungsmaßnahme mitnehmen.

Eine Person (22224) geht davon aus, dass das Vorwissen der Lernenden den Lernprozess mit beeinflusst und deshalb zu beachten ist. Zudem unterstreicht sie die Wichtigkeit des (nachhaltigen) Lernens, das eine tiefe Durchdringung der Inhalte (Lerntheorie), die vermittelt werden sollen (Wissensvermittlung), erfordert. Dies wird vor allem dann erreicht, wenn die Lernenden selber involviert sind, d.h. sich Gedanken machen (Selbst-Reflexion), etwas hören, sagen und tun müssen. Grundsätzlich wird immer wieder auf die Wichtigkeit des eigenen Tuns (12221, 23331), die Verknüpfung mit der eigenen Erfahrung (22221) und den Bezug zur Praxis (12221, 12222, 19991, 23334, 23331) hingewiesen.

3. "Konzepte des Lernens"

Nur von einer Person wird das in der Weiterbildungsabteilung eingesetzte Lernstufenkonzept erwähnt (12221); eine weitere Person spricht es indirekt an, indem sie auf die ihrer Meinung nach zu erwartenden Schwierigkeiten bei der Einführung der Stufe "Selbststudium" eingeht. Konkret hält sie nichts vom WBT-Einsatz und geht davon aus, dass die "einfache Anwendung" zugunsten einer Repetition der mittels WBT angebotenen Inhalte wegefallen wird (19991). Eine Person hält fest, dass es so etwas wie "selektives Modelllernen" gibt. Dabei werden durch Zuschauen, Beobachten von Kollegen und Vorgesetzten sowie Vergleichen und

Nachahmen Verhaltensweisen gerade in Bezug auf Führungsthemen ausprobiert und bei Erfolg beibehalten (23331).

Zwei Befragte (12222, 19991) unterstreichen das aktive, selbstverantwortliche Lernen, das durch unterschiedliche Methoden (12222, 22224) unterstützt werden kann. So werden Methoden wie Fallbeispiele, Theorieinput, Diskussion und Selbstreflexion (22224) aber auch Gruppenarbeit, Anwendung von Moderationstechniken, Lernen durch Wiederholung (22221) oder "Fragen an die Lernenden richten" (23334) erwähnt.

4. Besondere Aspekte

Eine interviewte Person stellt ausführliche Überlegungen über das Lernen älterer und jüngerer Bankangestellter an und kommt zu folgendem Schluss:

"Ein gestandener Relationship Manager hat hingegen wirklich die Motivation, es [das Gelernte] dem Kunden erklären zu können und es verstanden zu haben. Er sieht klar vor sich, warum er den Kurs besucht. Wenn ich es einmal geschafft habe, dass er ins Seminar kommt, ist er sehr motiviert. Die älteren Leute aber dazu zu bewegen, dass sie in einen Kurs kommen, ist viel schwieriger! Da hat man es bei den Jungen einfacher. Da ist es normal, dass man in einen Kurs geht. Ich weiss nicht, ob es daran liegt, dass ältere Personen sich selber keine Schwäche eingestehen wollen oder was genau die Ursache ist. Wenn sie aber einmal da sind, sind sie konkreter und praxisorientierter als die jungen Leute. Sie diskutieren viel mehr mit. Ich glaube, sie verarbeiten den Stoff nachher besser, weil sie ihn besser einordnen können: Sie können es mit schon Erlebtem vergleichen und einordnen. Die Jungen kommen einfach in ein Modul, lernen zwar schneller, aber es bleibt ihnen weniger." (12221, 346-357)

Die Erfahrung hat dem Interviewten gezeigt, dass er sehr viel mehr Aufwand betreiben muss, um ältere Bankangestellte zu einem Kursbesuch bewegen zu können. Unklar bleiben aber die Gründe dafür. Für jüngere Angestellte hingegen ist Weiterbildung etwas Normales, ja sozusagen "nicht hinterfragbar". Ältere fallen durch rege Diskussionen auf, während die Jüngeren zwar schneller Neues "aufnehmen", dieses aber nicht unbedingt gewinnbringend für ihre Praxis nutzen können. Dies wiederum gelingt den Älteren sehr viel besser. Damit beschreibt der Interviewte Lernprozesse, die sich je nach Alter der Teilnehmenden unterscheiden.

Dem Interviewten wird zudem während des Gespräches bewusst, dass sich dieser Unterschied in seiner Methodenwahl widerspiegelt: Während er mit den älteren Teilnehmenden schwerpunktmässig Diskussionen, Fallbeispiele und Übungen durchführt und nur sporadisch theoretische Einlagen diesen Ablauf unterbrechen (also erfahrungsbasiertes, praxisorientiertes Ler-

nen im Vordergrund steht), so wendet er bei jüngeren vor allem theoretische Inputs an (Lernen als Wissensvermittlung, 12221).

Eine zweite Person (12222) vergleicht Kinder- und Erwachsenenlernen und kommt zum Schluss, dass Kinder sich Neues oftmals durch wiederholendes Abschreiben aneignen (operantes Lernen). Erfolgreiches Lernen, so ist die Interviewte überzeugt, findet hingegen bei Erwachsenen dann statt, wenn sie, anstelle von Abschreiben oder Lesen, etwas selber tun. Obwohl die Person damit ein aktives, selbstverantwortliches und methodisch variationsreiches Lernen anstrebt, ist sie aufgrund der limitierenden Rahmenbedingungen gezwungen, Referate zu halten, was ihr zwar im Innern missfällt, aber momentan nicht geändert werden kann.

Eine andere Person (12222) weist auf die Diskrepanz zwischen der fehlenden Zeit als Rahmenbedingung und der Vorstellung der zeitintensiven Erarbeitung des Wissens durch den Lernenden selbst hin. Ihr bleibt, trotz gegenteiligem Lernverständnis nur die Wissensvermittlung, was sie bedauert.

11.5 Lernen aus der Sicht externer Weiterbildner

Es liegen Antworten von allen 25 externen Weiterbildner, fünf Frauen und 20 Männern vor. Alle Ergebnisse der befragten Personen sollen nach ihrem Hintergrund aufgeteilt dargestellt werden, weswegen folgende Einteilung vorgenommen wurde:

Einzelpersonen Schwerpunkt Fachausbildung (3 Personen)

Erwachsenenenausbildung/Fach (4 Personen)

Hochschuldidaktik/Fach (2 Personen)

Einzelpersonen Schwerpunkt Führungsausbildung (9 Personen)

Einzelpersonen Schwerpunkt Verkauf (7 Personen).

11.5.1 Personen mit Schwerpunkt Fachausbildung

Zwei männliche und eine weibliche Person repräsentieren für die Thematik Lernen die fachliche Aus- und Weiterbildung. Eine Person (5004) gibt Vorlesungen an der Universität oder veranstaltet Seminare, was zu einem zweigeteilten Lernverständnis führt (vgl. weiter unten).

1. Ausgangslage und ideale Voraussetzungen für das Lernen

Alle drei befragten Personen betonen, dass Individuen unterschiedlich lernen, wobei zwei zudem unterstreichen, dass dies in der Aus- und Weiterbildung zu berücksichtigen sei (5004,

5022). Eine Person (5015) verweist auf neurologische, kognitive und konstruktivistische Grundlagen, die in das Modell der neun Intelligenzen von Gardner (1993)³⁹⁵ münden und dabei den kreativen Akt des Lernens unterstreichen. Als wichtige Voraussetzungen für einen erfolgreichen Lernprozess werden dabei Interesse und Motivation des Lernenden genannt.

Eine andere Person fühlt sich dem Konstruktivismus und der Neurophysiologie verbunden (5022), weswegen sie die Beachtung der Glaubenssätze (engl. belief systems) der Lernenden als Voraussetzung für nachfolgendes Lernen hervorhebt. Die letzte Person (5004) geht einerseits in ihrer Funktion als Universitätsdozent davon aus, dass Lernen als Wissensvermittlung zu verstehen ist und durch die Vorlesung einen "added value" zum selbständigen Lernen (Selbststudium) bieten sollte, andererseits geht es ihr in ihren Seminaren, die sich mit Verhandlungsgeschick auseinandersetzen, darum, Verhalten zu verändern. Sie erwähnt als Voraussetzungen die Lernfähigkeit des Lernenden sowie einen sinnvollen Methodeneinsatz seitens des Weiterbildners.

2. Wie beschreiben die Befragten den Lernprozess der Erwachsenen?

Ein Weiterbildner (5004) geht davon aus, dass es Personen gibt, die die Lerninhalte **am liebsten selber lesen** (und deshalb am besten gar nicht zur Vorlesung erscheinen). Andere Personen **hören** gerne den zu erlernenden Stoff und **lesen** anschliessend das Besprochene selber nochmals. Zudem besteht der Dozent darauf, nicht einfach den Stoff vorzulesen - so wie es der Begriff Vorlesung nahe legt -, sondern unter beispielhafter Darstellung auf eine andere Art zu kommunizieren und damit für die Lernenden zusammenzufassen, so dass für sie ein Mehrwert entsteht.

3. "Konzepte des Lernens"

Eine Person (5015) führt mehrere Lernkonzepte wie das Konzept der **Überraschung**, den **Explorationstrieb**, das behavioristisch ausgerichtete "**Trial and Error-Konzept**" oder das kognitivistisch geprägte **Problemlösen** an. Beim Konzept der Überraschung unterstreicht der Interviewte, dass alte und unadäquate Verhaltensweisen teilweise durch überraschende Situa-

³⁹⁵ Gardner kritisiert die einseitige Ausrichtung des herkömmlichen Intelligenzbegriffs und setzt dem eine Theorie der vielfachen Intelligenzen gegenüber, die auch den Kreativitätsaspekt berücksichtigt. Folgende sieben (1993) bzw. neun Intelligenzen sind nach Gardner zu unterscheiden: die sprachliche, musikalische, logisch-mathematische, räumliche, körperlich-kinästhetische, intrapersonale, interpersonale, naturalistische und existenzielle Intelligenz.

tionen "ausgebootet" werden müssen, kognitive Verhaltensmuster dabei nicht zum Zuge kommen können und so Raum für Neues geschaffen wird³⁹⁶.

Eine andere Person (5004) erwähnt, dass durch die vertiefte Durchdringung der Lerninhalte mittels verschiedener Methoden wie Zuhören oder aber Zuhören und selber Lesen die Verhaltenswahrscheinlichkeit steigt. Sie orientiert sich vor allem am Informationsverarbeitungsmodell.

4. Lernmethoden

Ganz unterschiedliche Methoden im Sinne von Accelerated learning (vgl. Anhang N) wie Emotionen wecken, Arbeiten mit Postern, Wiederholen mittels unterschiedlicher Medien (Spielen, Singen, Musik hören etc.) werden von einer Person (5015) erwähnt.

Person 5004, die Wissensvermittlung durchführt, erwähnt einerseits theoretische Inputs, Fallbeispiele und Prüfungen als Lernmethoden, andererseits das Training bei der Verhaltensänderung (5004). Die dritte Person (5022) unterstreicht das Lernen durch Bewegung sowie verschiedene Methoden des NLPs.

5. Besondere Aspekte

Obwohl die Wissensvermittlung im Zentrum der Tätigkeit der Weiterbildner steht, wird eine ganze Palette von unterschiedlichen Lernkonzepten genannt, die das Spektrum behavioristischer, entwicklungspsychologischer, kognitivistischer und konstruktivistischer Sichtweisen abdeckt. Diese Vielfalt erstaunt im ersten Moment, ist aber darin begründet, dass eine Person als Pädagoge mit den genannten Konzepten vertraut ist.

11.5.1.1 Personen mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Fach

Drei Bildungsinstitutsleiter für Erwachsenenbildung sowie ein Vertreter des SVEB repräsentieren die Erwachsenenbildung. Es sind dies drei Männer und eine Frau.

1. Ausgangslage und ideale Voraussetzungen für das Lernen

Eine Person (5010) lehnt den Begriff Lernen kategorisch ab und spricht stattdessen von Lernprozessen, da Lernen immer ein eigener, innerer Prozess ist. Zudem werden ganz unterschiedliche Lernstrategien aufgezählt: Nachahmung, Beobachtung oder Interaktion. Dieses Verständnis findet seinen Niederschlag in den praktizierten Lernkonzepten (vgl. weiter unten).

³⁹⁶ Das Konzept betont die Umgehung kognitiver Prozesse, während beim "konzeptionellen Konflikt" nach Seel (1991) die Auslösung einer kognitiven Dissonanz im Vordergrund steht. In beiden Fällen kann die situative Ausgangslage für das Lernen dieselbe sein.

Als Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen werden Neugier, Motivation, Verantwortungsübernahme und die Auslösung persönlicher Betroffenheit beim Lernenden genannt (5010). Eine andere Person (5019) versteht den Lernenden als mündige Person, die in ihrem Bereich ein Fachwissen mitbringt und selbstverantwortlich für sich und ihren Lernprozess handelt. Der Lernende strebt durch die Ausbildung zum Erwachsenen ausbildner eine Nachqualifizierung oder generell ein Diplom an, was wiederum bedeutet, dass am Ende der Ausbildungszeit eine Prüfung zu bestehen ist (5019). Zwei weitere Personen (5017, 5020) betonen ausdrücklich das konstruktivistische Lernparadigma, das schon von 5010 angesprochen wurde. Dabei stehen einerseits die persönliche Entwicklung des Auszubildenden (5017, 5020), andererseits die formelle Qualifikation (5017, 5019) im Blickpunkt der Betrachtung. In beiden Fällen wird das Lernverständnis der Selbstreflexion (5017) betont und ein erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen beschrieben (5017). Lernen wird zudem als nachhaltiges Lernen verstanden, bei dem möglichst viel selber erfahren und getan wird (5020). Damit geht konsequenterweise eine Ablehnung des Lernens auf Vorrat und der reinen Wissensvermittlung einher (5020).

2. Wie beschreiben die Befragten den Lernprozess der Erwachsenen?

Lernen wird als persönlicher Entwicklungsprozess verstanden (5017, 5020), bei dem aufbauend auf vorhandenen Erfahrungen Neues verknüpft oder in neue Zusammenhänge gebracht wird (5020). Favorisiert wird ein ganzheitliches erwachsenenorientiertes Lernverständnis, das andragogische Ansätze, Theorien und Leitsätze integriert und eine Art Erwachsenenbildungs-Lernkonzept beschreibt (5020).

3. "Konzepte des Lernens"

Ein Weiterbildner (5019) geht von einer Form selbstgesteuerten Lernens aus, das Inputs seitens des Ausbildenden zulässt. In einem anderen Konzept beschreibt ein Weiterbildner (5010) den Umstand, dass oftmals zuerst Altes verlernt werden muss, um Neuem Platz zu machen. Dies kann seiner Ansicht nach vor allem durch Konfrontation in einer neuen Lernsituation erreicht werden, in der "alte" Muster und Strategien versagen. Dies führt beim Lernenden zu einem Schockzustand, der anschliessend gespiegelt, reflektiert und aufgelöst werden muss³⁹⁷. Neben diesem Konzept beschreibt die Person zusätzlich eine Abwandlung des Novizen-zum-Experten-Konzepts, in dem Lernende der 3. Klasse des Diplomlehrganges jene der 1. Klasse unterrichten und dabei supervisiert werden (Modelllernen). Eine weitere Person (5020) beschreibt ein Erwachsenenbildungskonzept, das einerseits konstruktivistisch geprägt

³⁹⁷ Die Person unterstreicht die Wichtigkeit eines Schocks, hebt aber gleichzeitig hervor, dass dieser Zustand ein gewisses Stressmass nicht übersteigen darf, da sonst der Lernprozess blockiert wird.

ist aber auch Anleihen aus der themenzentrierte Interaktionsanalyse macht: So sollen Erwachsene selber handeln, individuell, selbstgesteuert, entdeckend, verknüpfend, reflektierend und effizient lernen, ihre Erfahrungen einbringen können, Spass am Lernen haben; Hintergründe erkennen, reale Probleme lösen und Neues in den Alltag integrieren können.

4. Lernmethoden

Es werden verschiedene Methoden angesprochen, wie Geschichten Erzählen, Singen, Musizieren, Bewegen, Spielen, Tun, Emotionen wecken, Inputs geben, mit Bildern, Analogien, Metaphern arbeiten (5020); Gruppenarbeit, Erfahrungsaustausch, Lernberatung, Lernpartnerschaft (5017, 5019, 5010), Projektarbeit und Feedbackgeben (5010).

5. Besondere Aspekte

Die Methodik des **Erfahrungsaustausches** wird von einem Weiterbildner (5017) hervorgehoben. Denn es ist nicht die fachliche Ausbildung, die im Mittelpunkt der Ausbildung zum Erwachsenenbildner steht. Vielmehr geht der Weiterbildner davon aus, dass in der Gruppe viel Wissen vorhanden ist und er diesen Austausch fördert. Zudem wird von sämtlichen Weiterbildnern die Wichtigkeit der **Selbstreflexion** unterstrichen.

11.5.1.2 Personen mit Schwerpunkt Hochschuldidaktik/Fach

Zwei Männer beschreiben ihr Lernverständnis aus der Optik von Hochschuldidaktikern.

1. Menschenbild und Voraussetzung für Lernen

Beide Antwortenden unterstreichen die Wichtigkeit der freiwilligen Teilnahme; ferner werden von je einer Person das Interesse und der Lernbedarf bzw. die Verantwortungsübernahme des Lernenden sowie generell optimale Rahmenbedingungen für das Lernen genannt. Zudem meint eine der beiden Antwortenden (5009), dass es grundsätzlich keine Unterschiede zwischen Kinder- und Erwachsenenlernen gebe. Vielmehr seien die Rahmenbedingungen etwas anders geartet. So sind die Verantwortungsübernahme und die Nutzenfokussierung in der Schule weniger zentrale Elemente in der Erwachsenenbildung.

2. Wie beschreiben die Befragten den Lernprozess der Erwachsenen?

Für eine Person (5017) gibt es zwei Lernprozessszenarien:

Eine Person will eine **Prüfung** bestehen oder ein **Ausbildungsziel** erreichen, also am Schluss der Ausbildungssequenz ein **Diplom** erhalten. In diesem Fall kommt als Konzept das **Informationsverarbeitungsmodell** zum Zuge: es geht darum, die Inhalte so zu organisieren, dass sie zum Zeitpunkt der Prüfung abrufbar sind.

Steht hingegen der Lernende mit beiden Beinen in der Praxis, erwartet er von der Weiterbildung, an der er teilnehmen möchte, dass sie sich konzeptionell stark an der **Praxis orientiert**. Oftmals kommt der Lernende mit ganz konkreten Fragen und möchte diese im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme klären. **Dieses Lernverständnis ist ein konstruktivistisch-aktives Verständnis, das eng mit dem praktischen Tun** verwoben ist.

Die andere Person (5009) betont, dass das Alter eher "lernbehindert" macht und deshalb ein Weiterbildner unbedingt den Nutzen der Ausbildung darlegen muss. Dennoch geht sie im Rahmen des Konzepts "vom Novizen zum Experten" von einem selbstverantwortlichen Lernenden aus, der erfahrungsbasiert lernen möchte.

3. "Konzepte des Lernens"

Als Konzept wird das hierarchische Modell von Bloom et al. (1956) kurz erwähnt und dabei auf das "verstehende Hören" hingewiesen (5017).

Das Modelllernen sowie das Konzept "vom Novizen zum Experten" werden ausgiebig vorgestellt und dabei betont, dass Kinder von Vorbildern, Erwachsene hingegen von Peers lernen (5009).

4. Lernmethoden

Als Lernmethoden werden die Ermöglichung des Erfahrungsaustausches unter den Lernenden, das Feedbackgeben, das Lernen durch Training und mittels Projektarbeiten hervorgehoben (50009).

5. Besondere Aspekte

Obwohl eine Person (5017) wohl um die Anziehungskraft der Diplome weiss, regt sie das Konzept des "verstehenden Hörens" an. Dabei handelt es sich um ein aktives Zuhören und Mitdenken während einer Vorlesungsveranstaltung, das über das Horten relevanter Prüfungsunterlagen weit hinausgeht und für den Lernenden den Vorteil aufweist, dass er bei einem Vorlesungszyklus auch nachfolgende Vorlesungen verstehen kann.

11.5.2 Personen mit Schwerpunkt Verkaufsausbildung

Sieben Personen, darunter eine Frau, beschreiben als Vertreter des Verkaufsbereichs ihr Lernverständnis.

1. Ausgangslage und ideale Voraussetzungen für das Lernen

Eine Person geht davon aus, dass Erfahrungen auf nachfolgendes Lernen hemmend wirken (5001) und gerade bei älteren Teilnehmenden gewisse Lern- und Arbeitstechniken nicht

vorhanden sind (5011), so dass diese zuerst erworben werden müssen, um anschliessend mit der Vermittlung der anvisierten Schulungsinhalte zu beginnen. Lernende sollten auf alle Fälle lernwillig, motiviert, neugierig und sich ihrer eigenen Schwächen bewusst sein (5001, 5012, 5013, 5006). Ausserdem ist es Aufgabe des Weiterbildners vor dem eigentlichen Training den Lernbedarf des Lernenden, die Sinnhaftigkeit bzw. der Nutzen des zukünftig Gelernten aufzuzeigen (5001, 5012). Ein weiterer Weiterbildner (5023) geht davon aus, dass Erwachsene mittels unterschiedlicher Lernformen lernen, was er als Seminarleiter berücksichtigt. Zudem betont er, dass der Seminarbesuch freiwillig erfolgen sollte und dass Lernen als selbstverantwortlicher Prozess zu verstehen ist.

Ein Weiterbildner (5006) geht davon aus, dass Motivation und Lernwilligkeit, neben dem Auslösen von Betroffenheit beim Lernenden durch den Weiterbildner, wichtige Voraussetzungen für den Lernprozess darstellen.

Der zweite Weiterbildner (5001) vertritt die Auffassung, dass Erfahrungen oftmals lernhemmend sind, da Lernende sich auf Altbekanntes abstützen und sich nicht bewusst sind, dass sie sich verbessern könnten. Zudem unterstreicht der Befragte, dass Lernende sowohl lernfähig als auch lernwillig sein, über die notwendige Motivation verfügen und im Laufe des Lernprozesses einen Veränderungswunsch entwickeln müssen, damit eine Verhaltensänderung erreicht werden kann. Damit all dies geschehen kann, ist durch den Weiterbildner ein **angstfreier Raum** zu kreieren.

2. Wie beschreiben die Befragten den Lernprozess der Erwachsenen?

Da Lernende unterschiedlich lernen, sollten sie verschieden angesprochen werden, was wiederum im Ausbildungskonzept verankert sein muss (5011). Lernen wird als selbstverantwortliches Tun begriffen (5001, 5013, 5023), wobei Lernende angestossen werden, aber eigenverantwortlich handeln sollen. Da Lernen immer mit Aufwand verbunden ist (5012), lernen Menschen erst, wenn man ihnen den Nutzen klarmachen konnte. Aus diesem Grund ist eine Weiterbildungsmassnahme immer auch ein "Verkaufsgespräch" (5012). Ferner sind Lernende mündige Menschen, die lernen, indem sie auf gemachte Erfahrungen aufbauen und damit Neues mit Altem verknüpfen (5013). Lernen ist also praxisorientiert, setzt das Einverständnis des Lernenden voraus und basiert damit auch auf einem gesprächspsychologisch-humanistischen Lernverständnis (5013).

Das **Auslösen von Betroffenheit** ist für den Weiterbildner 5006 von zentraler Bedeutung, denn Lernen wird immer als persönliche Entwicklung verstanden, die in ein anwendungsorientiert-beraterisches Lernkonzept eingebettet und dem Lernstadien-Modell verbunden ist.

Für den Weiterbildungner 5001 ist die Verhaltensänderung im Zusammenhang mit Lernen zentral, denn es geht nicht einfach nur um Wissensanhäufung, sondern ums Können. Da Verhaltensänderungen mit Ängsten verbunden sein können, ist ein angstfreies Seminarambiente sehr wichtig. Zudem lernt der Lernende selbstverantwortlich, was dazu führt, dass der Weiterbildungner vom Lernenden ein Commitment für den weiteren Lernprozess benötigt (siehe unter Lernkonzepte). Ferner unterstreicht der Weiterbildungner, dass auch die Unterstützung des Lernenden durch den Vorgesetzten für den zukünftigen Lernerfolg wichtig ist.

Der Weiterbildungner 5011 unterstreicht, dass Personen, die während zehn und mehr Jahren keine Ausbildung mehr besucht haben, nicht über die notwendigen Lernstrategien verfügen, die sie befähigen, effizient zu lernen. Zudem geht er davon aus, dass Lernende unterschiedlich lernen, learning skills (beispielsweise mit speziellen Ausbildungsangeboten) aufgefrischt werden können und ihr Vorhandensein Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist.

Lernen wird als selbstverantwortlicher Prozess verstanden (5023), der in der betrieblichen Weiterbildung dann erfolgreich ist, wenn der Lernende Unterstützung durch seinen Vorgesetzten erfährt (5001, 5023). Ein Weiterbildungner (5016) geht von zwei unterschiedlichen Ausgangslagen aus, was mit der Metapher des "vollen" und des "leeren" Schwammes illustriert wird:

Es gibt Lernende, die sind wie "leere Schwämme". Sie saugen alles ihnen Dargebotene auf und lernen aus innerem Antrieb heraus. Daneben gibt es "volle Schwämme", die aufgrund äusseren Drucks im Seminar sitzen, anwesend sind, aber keineswegs lernen.

3. "Konzepte des Lernens"

Vier Weiterbildungner (5001, 5006, 5011, 5013) erwähnen das Lernstadien-Modell. Während zwei Personen die Stadien 2 und 3 aufzählen (5011, 5013), nennen die beiden anderen alle vier Stadien: "Unbewusste Inkompetenz", "Bewusste Inkompetenz", "Bewusste Kompetenz" und "Unbewusste Kompetenz".

Zudem geht eine Person (5001) detailliert auf das Lernstadien-Lernkonzept ein und unterstreicht die drei Lernstadien "Unbewusste Inkompetenz", "Bewusste Inkompetenz", "Bewusste Kompetenz" sowie deren zwei Übergänge (auch bei 5013 vermerkt). Vor allem beim 2. Lernstadium, "Bewusste Inkompetenz", realisiert der Lernende aufgrund einer individuellen Bedarfsanalyse, wo für ihn Lernbedarf besteht und muss sich anschliessend aktiv dafür entscheiden, einen Schritt weiter zu gehen und effektiv mittels verschiedener Methoden jene Inhalte zu lernen, deren er bedarf. Diesen Zwischenschritt (Übergang) umschreibt der Weiterbildungner mit dem "Commitment-Abholen".

Ein Weiterbildner (5012) beschreibt ein Lernkonzept, das einerseits dem Nutzenprinzip verpflichtet ist, andererseits durch die strikte Betonung des Übens in Richtung operantes Lernen weist. Dabei wird zunächst die Bearbeitung von Hörbuch und Buch im Selbststudium empfohlen und anschliessend ein Seminar besucht, in dem schwerpunktmässig geübt wird (reine Verkaufstrainings). Dabei wird betont, dass die richtigen Fragen in "Fleisch und Blut übergehen" müssen, was wiederum als Hinweis auf das Lernstadium 4, "Unbewusste Kompetenz", verstanden werden kann.

Ein Weiterbildner (5016) beschreibt zwar kein Lernkonzept, verweist aber auf die Wichtigkeit eines Zyklus. Denn erfolgreiche Anwendung wird als Motivator für weiteres Lernen gesehen - und Lernen als zyklischer Prozess verstanden - was mit dem Ausbildungskonzept Zyklus unterstützt werden kann.

4. Lernmethoden

Als Lernmethoden werden eine breite Palette von Methoden wie Arbeitstechniken (Mind Mapping, Memotechnik), theoretische Inputs, Übung, Erfahrungsaustausch (5001, 5011, 5012, 5013); Diskussion, NLP (5013); Geschichten Erzählen und Demonstration (5012); Feedbackgeben (5012, 5006); Spiegeln und Konfrontieren (5006) erwähnt.

5. Besondere Aspekte

Das Auslösen der Betroffenheit wird vom Weiterbildner 5006 nicht als Lernmethode, wohl aber als wichtiger "Wegweiser" beim Übergang zwischen unbewusster und bewusster Inkompetenz - und damit als Lernvoraussetzung - gesehen. Konsequenterweise sieht der Weiterbildner eine seiner Hauptaufgaben im Spiegeln und Konfrontieren, während er zusätzlich Lernmethoden wie die Übung oder das Feedback erwähnt. Zudem ist das Abholen eines Commitments (5001) für den weiteren Lernprozess als Teilaspekt des Lern-Stadien-Lernkonzepts hervorzuheben.

11.5.3 Personen mit Schwerpunkt Führungsausbildung

Neun Personen, sieben Männer und zwei Frauen, vertreten als Antwortgebende die Führungsausbildung. Drei Personen bringen einen militärischen Hintergrund, zwei ein persönlichkeits- bzw. spirituell orientiertes Verständnis mit, zwei weitere Personen sind eher Consultant denn Weiterbildner.

1. Ausgangslage und ideale Voraussetzungen für das Lernen

Die eher **persönlichkeitsorientierte bzw. spirituelle** Gruppe (5008, 5024 - 5014, 5021) richtet sich nach gestaltpsychologisch-humanistischen (Rogers) und konstruktivistischen

Vorstellungen aus (5008, 5014), indem sie Lernen als Vergleich, Austausch von Altem und Neuem und als Interaktion in achtsamen Räumen versteht, die von Wertschätzung gegenüber dem Lernenden sowie von der Wahrnehmung ohne Interpretation und Wertung geprägt sind. Ferner wird Lernen auch als Verhaltensänderung begriffen. Zudem werden Selbstverantwortung und Selbstreflexion des Lernenden unterstrichen und eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Kinder- und Erwachsenenlernen abgelehnt. Eine Person (5024) unterstreicht das Vorhandensein unterschiedlicher Lernformen bei Erwachsenen und geht davon aus, dass diese im Seminar berücksichtigt werden müssen.

Die militärisch orientierte Gruppe umfasst drei Personen (5000, 5002, 5007), wovon zwei im Rahmen der Führungsausbildung des unteren Milizkaders tätig sind, während die dritte Person als langjährige Führungskraft des Militärs mit logistischer Unterstützung der Armee militärisch ausgerichtete Führungsausbildungsprogramme auch für Privatpersonen und -organisationen durchführte³⁹⁸. Die beiden militärischen Ausbilder für das untere Milizkader betonen, dass Menschen, obwohl sie über dieselben Eingangskanäle verfügen, unterschiedlich lernen und sich diese Tatsache in Ausbildungskonzept und Durchführung widerspiegeln müsse. Sie gehen weiter davon aus, dass Lernende und Lehrende die priorisierten Lern- und Arbeitstechniken des Lernenden kennen müssen. Aus diesem Grund wird standardmässig in der Ausbildung der Fragebogen "Wie lerne ich" von Metzger (2002) angewandt. Als Voraussetzungen werden Lernwilligkeit und die Kenntnis der Präferenzen der Lernenden bezüglich Lern- und Arbeitstechniken genannt (5000, 5007).

Die dritte Person (5003) geht davon aus, dass Menschen aktiv Lernende sind und gefördert und gefordert werden sollten, indem vor allem auf die praktische Problemlösung innerhalb der seminaristischen Ausbildungssequenz (nicht aber in der Selbststudiumsequenz) fokussiert wird.

Zwei Personen (5003, 5005) repräsentieren den **consultingorientierten** Führungsbereich. Weiterbildungsmassnahmen in Form von Trainings oder Seminaren werden als eine mögliche Form von Hilfestellung für den Kunden verstanden (beraterisch orientiertes Verständnis). Entscheidend ist für eine Person (5005) dabei, über welche Lernerfahrungen, Wissensbestände (bzw. im weiteren Sinne die Lernbiografie) der Lernende verfügt.

³⁹⁸ Bis Ende 2003 bot die Schweizer Armee interessierten Privatpersonen diverse Führungsausbildungskurse an.

2. Wie beschreiben die Befragten den Lernprozess der Erwachsenen?

Die Gruppe der **persönlichkeitsorientiert spirituell ausgerichteten Weiterbildner** versteht Lernen als selbstverantwortlicher, erlebnis- und experimentorientierter Prozess, der mit einer Konsumhaltung der Seminarteilnehmenden unvereinbar ist. In diesem Sinne ist Lernen eine persönliche Entwicklung, nicht lehrbar (5014, 5023) sowie kontext- und zeitabhängig (vgl. situierte Kognition). Lernen ist zudem bei Kindern und Erwachsenen ein aktiver und kreativer Prozess (5024), wobei beim Erwachsenen noch mehr als beim Kind der Kontext zu beachten ist. Eine Person unterstreicht denn auch, dass das Spiel als kreativer und sozialer Akt während des Lernprozesses wichtig sei.

Die **militärisch orientierte** Gruppe sieht Lernen als aktiven Prozess, der gefördert werden kann und soll (5002). Lernen findet unterschiedlich statt, weswegen zu prüfen ist, welche Eingangskanäle Lernende bevorzugt verwenden, so dass diese dann gezielt durch geeignete Methoden angesprochen werden können (5000, 5007).

Die **consultingorientierten Weiterbildner** betonen, dass zwischen Lernen als Wissensvermittlung und Lernen als Verhaltensänderung zu unterscheiden sei (5003, 5005). Dabei komme bei ersterem das Informationsverarbeitungsmodell zum Tragen, während bei zweiterem motivationale und emotionale Aspekte wichtig seien.

3. "Konzepte des Lernens"

Die Gruppe der **persönlichkeitsorientiert spirituell** ausgerichteten Weiterbildner zeichnet einen historischen Abriss von Lerntheorien wie **operantes Lernen, Informationsverarbeitungslernen, Modelllernen** (5014) und weist zudem auf neuropsychologische Erkenntnisse hin (Gehirn als trainierbarer Muskel). Zudem wird eine Verknüpfung zur neurolinguistischen Programmierung und zur Kinesiologie aufgezeigt. Eine Person stellt das in ihrem Institut gelehrt Lassalle-Modell vor, das einen ganzheitlichen Lernverständnisanpruch erhebt, indem mentale, emotionale und spirituelle Intelligenz gefördert und praktiziert werden (5021).

Eine andere Person (5008) definiert ein eigenes Konzept, das sie mit den Phasen **Bestätigen-Fragen-Verwirren-Schütteln** umschreibt. Damit geht der Weiterbildner davon aus, dass zuerst eine Vertrauensbasis zwischen dem Lernenden und ihm geschaffen werden muss, die es ihm anschliessend erlaubt, den Lernenden in einen "Minischock-Zustand" zu versetzen, damit dieser aufgerüttelt wird, um anschliessend auf der Basis des Vertrauens, der Achtung und Wertschätzung eine Verhaltensänderung zu initiieren und zu festigen.

Da zwei der drei Personen mit **militärischem** Hintergrund davon ausgehen, dass Lernende unterschiedliche Lern- und Arbeitstechniken und Strategien für ihren Lernprozess anwenden,

wird davon ausgegangen, dass durch das Ausbildungskonzept unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden müssen. Die dritte Person (5002) nennt eine Form des **Lernstufenmodells**, das sie als Ausbildungskonzept wie folgt formuliert: Selbststudium (Vorbereitungsbereiten vor dem Seminar), Anwendung während des Seminars (Vorstellungsrunde, Auffrischung der Theorie, Gruppenbildung, 1. Fallübung, Debriefing, 2. Fallübung, Debriefing, Transfer und Schluss).

Consultingorientierte Weiterbildner sprechen das **Sender-Empfänger-Modell** (5005) und das **Lernstadien-Modell** (5003) an.

4. Lernmethoden

Von der Gruppe der persönlichkeitsorientierten Weiterbildner (5008, 5024) werden ganz unterschiedliche Lernmethoden angesprochen: Meditation, Erfahrungsaustausch, Benutzung von Analogien und Beispielen, Körperarbeit, Musik, Geschichten Erzählen, Fallbeispiele lösen, Inputs geben, in Ausnahmefällen Outdoor-Trainings anbieten, oder das Containing im Sinne von den Lernenden "tragen" können. Zudem wird das **Spiel** als eine wichtige Lernmethode zur Unterstützung des erlebnis- und experimentorientierten Lernens, das durch selbstständiges Tun unterstützt werden kann, hervorgehoben. Ebenso werden Formen von Outdoor-Training genannt (5024). Spirituell orientierte Weiterbildende betonen die Meditation sowie Techniken aus der neurolinguistischen Programmierung bzw. Kinesiologie.

Die **militärisch** orientierte Gruppe verweist auf die Wissensvermittlung bei der Fachausbildung bzw. Fallbearbeitung und Übung bei verhaltensorientierten Inhalten (5000, 5007). Zudem ist eine Person (5002) ein Verfechter der wettbewerbsorientierten Gruppenarbeit und der Simulation. Sie setzt vor Seminarbeginn auf das Selbststudium, während des Seminars dominieren Gruppenarbeit (Lösen von Fallbeispielen), Simulation und Auswertung der Gruppenarbeit bzw. Simulation. Dabei werden vom Weiterbildner unterschiedliche Moderationstechniken (Videoaufzeichnung, Grafiken zur Visualisierung etc.) verwendet bzw. müssen von den Lernenden selbst angewendet werden.

Die Gruppe der **consultingorientierten** Weiterbildner verweist auf das Training inkl. Outdoor-Training, das Feedbackgeben, das Wecken von Emotionen, das Spiegeln, die Gruppenarbeit, Lernpartnerschaft bzw. Reflexionsgruppen (5003,5005).

5. Besondere Aspekte

Am Rande geht eine Person auf die **lernende Organisation** ein und unterstreicht die Wichtigkeit der Anwendbarkeit von militärischen Inhalten im zivilen Leben bzw. deren Integration in den Berufsalltag (5002).

Die wiederholte erfolgreiche Anwendung von Gelerntem wird als Lernerfolgsfaktor genannt und neurologisch begründet (5003). Zudem wird auf den neurologischen Zusammenhang bzw. auf das Lernen als "Gehirnmuskeltraining" (5003, 5014) hingewiesen. Lernen wird ferner nicht nur als Drill, sondern auch als kreativer Akt mit "Flow-Potential" (5003) im Sinne von "pain **and** pleasure" gesehen. In diesem Sinne wird denn auch dem Spiel als kreative und soziale Form des Lernens (5023) Bedeutung zugemessen.

11.5.4 Innovationen

Innerhalb einer grösseren Unternehmung, so zeigt die Befragung eines **externen Weiterbildners** (5022), werden innerbetriebliche Fachreferenten, die diese Tätigkeit nebenamtlich (aber in diesem Fall nicht ehrenamtlich³⁹⁹) ausführen möchten, systematisch auf ihr Weiterbildungsengagement vorbereitet. Dies beinhaltet eine **"Inhouse-Ausbildung" bis zum SVEB 1 Zertifikat**, eine Einführung innerhalb der Weiterbildungsabteilung sowie ein Coaching während der ersten Weiterbildungsmassnahmen, das nach und nach abgebaut wird, bei Bedarf aber reaktiviert werden kann. Die befragte Person gibt an, dass das Unternehmen mit dieser Politik sehr gute Erfahrungen gemacht hat und diese weiterführt. Das System wird von den Mitarbeitenden geschätzt und bietet auch für die Vorgesetzten der Fachreferenten Vorteile: Vor Beginn eines neuen Weiterbildungsjahres klärt der Weiterbildungsleiter bei der Vorgesetzten ab, ob und eventuell wie hoch das Engagement eines jeden Mitarbeitenden für die Weiterbildungsabteilung zukünftig ausfallen darf. Aufgrund dieser Angaben kann der Weiterbildungsleiter das Weiterbildungsangebot planen (operative Planung). Der Vorgesetzte hingegen gibt eine bestimmte Arbeitszeit für Weiterbildungsarbeiten frei, die in den allermeisten Fällen gut investiert ist. Durch das Weiterbildungsengagement reflektieren Fachreferenten meist ihre Arbeit, interessieren sich für Neurungen und Innovationen in ihrem Fachgebiet, stärken ihre Auskunftskompetenz und vernetzen sich aktiv im Unternehmen. Dies alles, so ist die befragte Person überzeugt, wirkt sich positiv auf die Produktivität des Mitarbeitenden aus, so dass Vorgesetzte und Fachreferenten einen Gewinn aus diesem "arbeitsplatzexternen" Engagement ziehen können.

Drei befragte Personen aus dem Bereich Externe, die Firmen repräsentieren und nicht nur in der Weiterbildung tätig sind, stellten informationstechnisch unterstützte **Transfertools** vor,

³⁹⁹ Falls sich der Kandidat für eine Ausbildungstätigkeit entscheidet, wird diese zu einem Bestandteil seines MbOs. Beurteilt wird er durch den Weiterbildungsleiter, der zudem in der ersten Tätigkeitsphase seine Betreuung gewährleistet. Die Beurteilung wird dem Vorgesetzten am Ende der MbO-Periode mitgeteilt und von diesem ins MbO-Formular eingetragen.

die sie im Allgemeinen zusätzlich zu einer Weiterbildungsmassnahme anbieten. Die drei Produkte orientieren sich am Bildungscontrollingsystem, enthalten zudem Möglichkeiten, auf individueller Ebene relativ einfach Transferziele einzubauen und deren Umsetzung beispielsweise per E-Mail zu überwachen sowie eventuell steuernd einzugreifen (Ampelsystem).

11.6 Zusammenfassung und Diskussion

Das vorliegende Kapitel verfolgt die Zielsetzung, auf der Grundlage der Einzelaussagen innerhalb vordefinierter Funktionsgruppen ein Bild des Lernens entstehen zu lassen, das die Ebene der Einzelnennungen verlässt, Aussagen miteinander verbindet und Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Personen einer Funktionsgruppe aufzeigt. Begonnen wird dabei mit den Lernansichten der **Programmverantwortlichen**:

Insgesamt fünf Personen, vier Männer und eine Frau, drei aus dem Bereich Fach sowie je eine aus dem Bereich Verkauf bzw. Fach-Verkauf, repräsentieren die Funktionsgruppe der Programmverantwortlichen. Sie beschreiben den Lernenden als mündige Person, die idealerweise selbstgesteuert und selbstverantwortlich lernt sowie motiviert, freiwillig und neugierig an der Weiterbildungsmassnahme teilnimmt. Im Allgemeinen verfügen Erwachsene über wenig Lernzeit, sind kritisch, da sie schon über viel Wissen und Erfahrung verfügen und suchen vor allem den Praxisbezug. Programmverantwortliche sind einem eher konstruktivistischem Verständnis verpflichtet, das bezogen auf die Themen Respekt und Akzeptanz Anleihen aus der gestaltpsychologischen Richtung aufweist. Lernende lernen grundsätzlich unterschiedlich, sei dies durch Beobachten, Nachahmen oder selber tun, wobei letzteres als Erfolgsfaktor genannt wird. Generell wird praxis- und zweckorientiertes Lernen hervorgehoben. Alle Programmverantwortlichen verweisen auf das Lernstufenkonzept mit den Stufen "Selbststudium", "einfache Anwendung" und "vertiefte Anwendung", das im Betrieb verankert ist. Zudem wird vereinzelt Lernen auf Vorrat oder die Vorstellung, dass Weiterbildung ein Selbstbedienungsladen sei, abgelehnt. Erfahrungsaustausch und Inputs Geben werden als Methoden genannt.

Die Ansichten der drei **Leiter einer Weiterbildungsabteilung** über das Lernen unterscheiden sich kaum von den oben beschriebenen, da die Befragten in ihren Ausführungen die Perspektive eines Weiterbildners und nicht explizit diejenige eines Leiters einnehmen. Als ideale Lernvoraussetzungen werden die Verantwortungsübernahme (3224) und das Wissen um die Anwendung von Lernstrategien durch den Lernenden selbst (3220) skizziert. Zudem wird darauf hingewiesen, dass Lernende unterschiedlich lernen, was wiederum Auswirkungen auf der Ebene Ausbildungskonzept habe (3220, 3224). Während früher Weiterbildung vor allem

Schulung bzw. Wissensvermittlung bedeutete, wird heute vermehrt dem Umstand Rechnung getragen, dass Lernen auch einen sozialen Aspekt beinhaltet (3221) und die Wissensvermittlung vermehrt als Selbststudium praktiziert wird, was wiederum zum Lernstufenkonzept führt, das eine Person (3224) nennt. Dabei verweist dieselbe Person nicht nur auf die bekannten Stufen 1 bis 3, sondern hebt zudem das "Self Assessment" (Stufe 0) und die "Evaluation" (Stufe 4) hervor, womit das erweiterte Lernstufenkonzept beschrieben wird. Als Methoden werden der Input (3221) sowie die Fallbearbeitung und das Selbststudium (3224) erwähnt.

Drei Frauen und vier Männer repräsentieren die Gruppe der **Linienreferenten** und beschreiben ihr Lernbild wie folgt: Auf der Ebene des Lernenden werden die Bewusstmachung eigener Schwächen und des Lernbedarfs (23334), die Verantwortungsübernahme (22221), Interesse, Lernwille (19991, 12221), Motivation (12221) und Neugier (23334) als Voraussetzungen genannt. Auf der Ebene des Weiterbildners dürfen die Anschaulichkeit und der Praxisbezug (19991) nicht fehlen, während auf der Ebene des Unternehmens eine Fehlerkultur (23331) sowie die Anwendungsmöglichkeit des Gelernten (22221) gefordert werden. Vom Lernverständnis her sind konstruktivistische sowie gestaltpsychologisch-humanistische Züge erkennbar, vor allem dann, wenn darauf hingewiesen wird, dass die Perspektive des Lernenden einzunehmen sei (23334). Der Lernprozess erfolgt nach Ansicht von drei Personen sehr unterschiedlich: durch Zuhören, Lesen, Tun (inkl. trial and error) oder durch das Beobachten anderer (22221, 23331, 23334). Lernen wird zudem von fünf der sieben Personen mit Praxis in Zusammenhang gebracht. Das Lernstufenkonzept wird von einer Person (12221) genannt, das Modelllernen von einer anderen (23331). Zwei Personen unterstreichen die Wichtigkeit aktiven und selbstverantwortlichen Lernens (12221, 19991), das durch Methoden wie Fallbearbeitung, Theorieinput, Diskussion und Selbstreflexion (2224), Gruppenarbeit, Wiederholung, Fragen Stellen oder Moderationstechniken (233324) unterstützt werden kann. Eine Person (12221) verweist auf Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Teilnehmenden, die sich in der Folge in der Methodenwahl widerspiegeln: So kommt bei jüngeren Personen vermehrt der theoretische Input zum Einsatz, während bei älteren die Diskussion, die Fallbearbeitung und das Training zur Anwendung kommen. Zudem wird Kinder- und Erwachsenenlernen verglichen (12222), wobei unterstrichen wird, dass Kinder häufig durch Wiederholung lernen, während Erwachsene durch aktives, selbstverantwortliches Tun lernen, das durch methodische Vielfalt seitens des Weiterbildners unterstützt wird, sofern die notwendigen Rahmenbedingungen vorhanden sind, was aufgrund der Zeitlimitierung nicht immer der Fall ist.

Lernen aus der Sicht von betriebsexternen Weiterbildnern aus dem Fachbereich

Insgesamt neun Personen beschreiben ihr Lernverständnis als **Fachausbildner**, wovon drei als Fachausbildner zu Wort kommen (die anderen folgen unter Erwachsenenausbildner bzw. Hochschuldidaktiker): Eine Person (5004) arbeitet als Dozent an der Universität, die beiden anderen sind als selbständige Fachausbildner tätig. Alle unterstreichen den Umstand, dass Lernende unterschiedlich lernen, wobei zwei zudem davon ausgehen, dass dies in den Ausbildungskonzepten mit zu berücksichtigen ist (5004, 5022). Eine Person (5022) ist der konstruktivistisch-neurologischen Sichtweise verpflichtet und geht davon aus, dass, bevor gelernt werden kann, die Glaubenssätze der Lernenden geklärt sein müssen. Eine andere Person (5004) möchte ihren Studierenden gerne einen Mehrwert anbieten, indem Inhalte nicht einfach wiedergegeben werden, sondern in neue Kontexte gesetzt und anschliessend zusammengefasst dargelegt werden. Damit soll ein Unterschied zum Skript entstehen, der den Lernprozess anregen oder verbessern hilft. Während eine Person aufgrund ihres pädagogischen Hintergrunds auf ganz unterschiedliche Konzepte wie Explorationstrieb, trial and error, Überraschung etc. hinweist (5015) und dabei einen Bogen von behavioristisch, kognitivistisch, konstruktivistisch bis neurologisch und suggestopädisch orientierten Konzepten spannt, beschreibt eine andere Person (5004) das Informationsverarbeitungsmodell sowie den Umstand, dass durch vertiefte Durchdringung der Lerninhalte die Behaltenswahrscheinlichkeit steigt. Ein ganzer Strauss unterschiedlichster Lernmethoden wie Arbeiten mit Postern, Spielen, Lernen durch Bewegung oder Training - um nur einige zu nennen, wird genannt.

Erwachsenenausbildner/Fachausbildner:

Als Antwortende standen ein Vertreter des SVEB sowie drei Bildungsinstitutsleiter, die in der Ausbildung zum Erwachsenenausbildner (Diplomstufe) tätig sind, zur Verfügung. Davon lehnt eine Person den Lernbegriff, nicht aber den Lernprozessbegriff kategorisch ab. Als Lernvoraussetzungen werden auf der Ebene des Lernenden die Verantwortungsübernahme, die Motivation, die Neugier und auf jener des Weiterbildners die Auslösung von Betroffenheit genannt (5010). Zwei Personen (5017, 5020) betonen ausdrücklich ihren konstruktivistischen Gedankenhintergrund, was zudem von einer Person (5010) implizit angesprochen wurde (Lernen als innerer, eigener Prozess). Ferner betont eine andere Person (5019), dass Lernende mündige Menschen sind, die über ein teilweise enormes Fachwissen verfügen und eine Nachqualifizierung im Bereich Erwachsenenbildner anstreben, welche u.a. mit einem Seminarbesuch sowie anschliessender Prüfung erreicht wird. Lernen wird als persönlicher Entwicklungsprozess verstanden (5017, 5020), bei dem aufbauend auf Erfahrungen Neues mit Altem verknüpft wird. Dieser Vorstellung widerspricht eine Person (5010), die davon ausgeht, dass,

um Neues aufnehmen zu können, Altes zuerst über Bord geworfen werden muss. Konkret wird dabei der Lernende einer Lernsituation ausgesetzt, in der seine Strategien versagen, was zu einem "Minischock" führt, der anschliessend reflektiert und aufgelöst wird. Die Person betont bei ihren Ausführungen jedoch auch, dass die Auslösung von zuviel Stress kontraproduktiv auf das Lernen wirkt und dies durch den Weiterbildner zu berücksichtigen ist. Zudem wird auf eine abgewandelte Form des "Novizen-zum-Experten-Konzepts" verwiesen, in der weiter vorangeschrittene Lernende die Einsteiger unterrichten. Eine ganze Vielzahl von Methoden, wie Geschichten Erzählen, Singen, Musizieren, Bewegen, Spielen, Emotionen wecken aber auch Gruppenarbeit, Erfahrungsaustausch, Lernberatung, Lernpartnerschaften etc. werden aufgezählt. Besonders betont wird von allen Erwachsenenausbildnern die Wichtigkeit der Selbstreflexion.

Hochschuldidaktik/Fachausbildner:

Die beiden Hochschuldidaktiker, die zudem als Erwachsenenbildner tätig sind, betonen die freiwillige Teilnahme seitens des Lernenden. Ferner werden Interesse, Lernbedarf und Verantwortungsübernahme als Voraussetzung für zukünftiges Lernen genannt. Bezogen auf eine mögliche Unterscheidung zwischen Kinder- und Erwachsenenlernen führt eine der Personen (5009) aus, dass das Lernen an sich nicht unterschiedlich sei, wohl aber die Rahmenbedingungen. Dies führt dazu, dass die Verantwortungsübernahme und die Nutzenfokussierung beim Erwachsenenlernen eine wichtigere Rolle spielen als beim Lernen von Kindern. Zudem betont die gleiche Person, dass mit zunehmendem Alter eine Lernbehinderung auftreten könne, der durch aktive Nutzenaufzeichnung durch den Weiterbildner entgegenzuwirken ist.

Der Lernprozess wird einerseits durch das Informationsverarbeitungsmodell und damit als zielfokussiertes Lernen (Prüfungserreichung) oder als praxisorientiertes Lernen verstanden (5017). Zudem werden die Konzepte "vom Novizen zum Experten", das Modelllernen sowie das Lernhierarchiemodell von Bloom et al. (1956) beschrieben, an das sich das "verstehende Hören" anlehnt. Schliesslich werden einige wenige Lernmethoden wie Erfahrungsaustausch, Feedbackgeben, Training und Projektarbeit erwähnt.

Lernen aus der Sicht von betriebsexternen Weiterbildnern aus dem Führungsbereich

Aus dem Führungsbereich beschreiben insgesamt neun Personen ihr Lernverständnis, wovon zwei eher persönlichkeitsorientiert, zwei spirituell orientiert, zwei consultingorientiert sind und drei einen militärischen Hintergrund aufweisen.

Zwei Personen aus der **persönlichkeitsorientierten Gruppe** wünschen sich ein **ganzheitliches** Lernverständnis (5014, 5021), das auch spirituelle Qualitäten beinhaltet. Eine weitere

Person unterstreicht die Wichtigkeit der achtsamen Räume, die als Voraussetzung und "Promotor" von Lernprozessen verstanden werden (5008). Die vierte Person verbindet Lernen mit Spiel und versteht dies als kollaboriertes Lernen (5024). Insgesamt wird in dieser Gruppe ein konstruktivistisch orientiertes Lernverständnis sichtbar, das teilweise gestaltpsychologisch-humanistische Teilzüge beinhaltet. Die militärisch orientierte Gruppe ist dem lerntypenorientierten Verständnis verpflichtet (5000, 5007) bzw. fall- und praxisbezogen. Lernen kann dann stattfinden, wenn Weiterbildner einen sinnvollen Methodeneinsatz schaffen, so dass Lernende nach ihren Lerntypen angesprochen werden oder mittels ihrer präferierten Lern- und Arbeitstechniken lernen können.

Die **consultingorientierte** Gruppe ist dem beraterischen Denken verpflichtet und sieht Weiterbildungsmaßnahmen als eine Möglichkeit des Weiterkommens.

Während die persönlichkeitsorientierte Gruppe die Person des Lernenden ins Zentrum rückt und dabei Wert auf vertrauensbildende Massnahmen legt, sind im Lernprozess mit militärischem Hintergrund Übungen im weitesten Sinne (d.h. Fallbearbeitung, Simulation und Gruppenwettbewerb) wichtig. Die consultingorientierten Weiterbildner beschreiben den Lernprozess als Teil eines Beratungsprozesses.

Es wird eine ganze Ansammlung von Lernkonzepten genannt, welche die Spanne von einer eher behavioristischen bis hin zu einer konstruktivistisch-kognitiven Ausprägung umfassen sowie Eigenkreationen vorgestellt, wie zum Beispiel das Konzept des Bestätigen-Fragen-Verwirren-Schüttelns. Bekannte Konzepte sind zudem das Lernstufenkonzept und das Lernstadien-Modell.

So wie ganz unterschiedliche Lernkonzepte präsentiert wurden, werden verschiedene Lernmethoden wie Fallbearbeitung, Übung, Simulation (5000, 5007, 5002), Outdoor-Training, Lernpartnerschaft, Reflexionsgruppe, Feedbackgeben, Wecken von Emotionen (5003, 5005) oder Meditation, Erfahrungsaustausch, Körperarbeit, Musik, Geschichten Erzählen und andere Methoden genannt.

Lernen aus der Sicht von betriebsexternen Weiterbildnern aus dem Verkaufsbereich

Insgesamt sieben Weiterbildner, sechs Männer und eine Frau, vertreten in ihren Äusserungen über das Lernen die Verkaufsausbildung.

Vier Weiterbildner (5001, 5012, 5013, 5006) sind überzeugt, dass Lernende lernfähig, lernwillig und motiviert sein sowie einen Veränderungswunsch (5001) haben oder entwickeln müssen. Ferner wird Lernen in Bezug auf eine allfällige Verhaltensänderung gesehen (5001,

5013, 5016), was auch Ängste auslösen kann (5001), so dass im Seminar ein möglichst angstfreier Raum geschaffen werden sollte.

Während zwei Weiterbildner (5006, 5013) davon ausgehen, dass Lernende auf Bekanntem aufbauen und dieses mit neu Gelerntem verknüpfen, vertritt ein anderer Weiterbildner (5001) die Auffassung, dass sich Erfahrung oftmals lernhemmend auf den Lernprozess auswirken kann.

Drei Weiterbildner (5011, 5016, 5023) gehen davon aus, dass Erwachsene unterschiedlich lernen und dies in den Weiterbildungsmaßnahmen zu berücksichtigen sei. Und während eine Person (5011) unterstreicht, dass ältere Teilnehmende oftmals nicht über die notwendigen Lern- und Arbeitstechniken verfügen, um effizient zu lernen, hebt eine andere (5023) hervor, dass die Freiwilligkeit des Seminarbesuchs eine wichtige Lernvoraussetzung ist. Zudem weist letztere darauf hin, dass sich der Lernerfolg im Betrieb vor allem dann einstellt, wenn der Lernende von seinem Vorgesetzten unterstützt wird.

Drei Weiterbildner (5001, 5006, 5011) beschreiben das Lernstadien-Modell als Lernkonzept: Während einer (5006) vor allem die vier verschiedenen Stadien und den Übergang zwischen "Unbewusste Inkompetenz" und "Bewusste Inkompetenz" beschreibt und diesen mittels Auslösen von Betroffenheit aktiv herbeiführt, befasst sich ein anderer (5001) mit den drei Stadien "Unbewusste Inkompetenz", "Bewusste Inkompetenz" und "Bewusste Kompetenz" und betont die beiden Übergänge. Zudem wird für das Lernen eine aktive, bewusste Beschlussfassung gefordert (Commitment für den nachfolgenden Lernprozess), da davon ausgegangen wird, dass Verhaltensänderungen - und um diese geht es beim Lernen - auch Ängste auslösen können. Ein Weiterbildner beschreibt ein Eigenkonzept, das auf einem utilitaristischen Verständnis aufbaut und zudem die Wichtigkeit des Trainings hervorhebt. Interessanterweise betont diese Person zudem die Methodik des Geschichtenerzählens.

Als **Innovationen**, die nicht in direktem Zusammenhang zum "Bild des Lernens" der einzelnen Funktionsgruppen stehen, beschreibt ein externer Weiterbildner eine **"Inhouse-Ausbildung für angehende Fachreferenten"** auf SVEB 1 Niveau, mit der in dem betreffenden Unternehmen sehr gute Erfahrungen gemacht wurden. Nicht nur die Weiterbildungsabteilung ist mit der Qualität der Fachreferentenarbeiten zufrieden, sondern auch Vorgesetzte und Fachreferenten. Ausserdem konnten bei drei externen Weiterbildnern Angaben über computerunterstützte Transfertools gefunden werden, die Anleihen aus dem Bildungscontrolling erkennen lassen und eine individuelle Überprüfung der Transferleistung des Lernenden ermöglichen (E-Mail-Unterstützung, Ampelsystem).

Durch die eher ganzheitliche Herangehensweise in diesem Kapitel wurde der Versuch unternommen, die Ebene der Einzelnennungen und Auszählungen zu verlassen, die zusammenhängenden Aussagen der Einzelpersonen in den Gesamtrahmen der jeweiligen Funktionsgruppe zu stellen und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den einzelnen Mitgliedern herauszuarbeiten. Es bot sich ein komplexes Netzwerk unterschiedlichster Aussagen, die teilweise eng miteinander verwoben sind. Als ein Element kann dasjenige der Lernvoraussetzungen herausgegriffen werden. Dabei zeigt sich, dass eine bestimmte, motivational-affektive Orientierung der Lernenden genau so durch die Befragten angesprochen wird wie eine intrinsische Orientierung im Sinne eines Interesses an einem gewissen Gegenstandsbereich (vgl. Seel, 2000) oder einer Fragestellung, die aus dem Arbeitsalltag stammt, es sei denn, es wird explizit auf eine Prüfung hin gelernt. Neben diesen häufig genannten dispositionalen Merkmalen des Lernenden werden vereinzelt Merkmale der Lehr-Lern-Situation wie die Gestaltung achtsamer, angstfreier Räume, Anschaulichkeit und Praxisbezug genannt sowie auf bestimmte unternehmerische Merkmale hingewiesen. Diese betreffen vor allem die geforderte Fehlerkultur (da davon ausgegangen wird, dass ein Lernprozess nicht ohne Fehler abläuft) sowie die vorhandene Anwendungsmöglichkeit. Unklar bleibt, weshalb die Befragten sich in Äußerungen dezidiert an die Lernenden halten. Ein möglicher Erklärungsansatz ist jener, dass sie jenem Faktor besondere Aufmerksamkeit schenken (und deshalb besonders viele Merkmale nannten), der sich in gewisser Weise wenig beeinflussen lässt, der aber dennoch für die Lehr-Lern-Situation von besonderer Bedeutung ist, im Gegensatz zu den unternehmerischen Merkmalen, die diese am Rande beeinflussen bzw. als eher gegeben hingenommen werden.

12 TRANSFER 1. TEIL

"Der Transfer ist von mir zum Teilnehmer. Dies ist meine Aufgabe, und dann kommen das Feedback und der Ideentransfer von den Teilnehmern retour in den Unterricht hinzu.

Der Transfer ist also immer auch gegenseitig."

Ein befragter Weiterbildner (5004, 375-378)

12.1 Einleitung und Übersicht der Ergebnisbeschreibung

Als Ausgangslage zur Beantwortung der Frage, wie Transfer aus der Sicht der Weiterbildner zu beschreiben ist, dienten verschiedene Fragen (vgl. Tabelle 50).

Tabelle 50: Auswahl von Fragen zum Themenkreis Transfer

Frage	Be- fragte	Be- antworter	Nicht- antworter	Spontan- antworter ⁴⁰⁰	Total Antworte	N	% Ant- worte von N
Was bedeutet für Sie persönlich Transfer?	86	85	0	0	85	86	99,0%
Kennen Sie Theorien über den Transfer?	21	14	7	0	14	86	16,3%
Welche Methoden zur Transfersicherung kennen und wenden Sie an?	86	80	6	0	80	86	93,0%
Was meinen Sie, was Seminarteilnehmende an Ihnen als Weiterbildner schätzen, wenn es um Transfer geht?	54	54	0	5	59	86	68,6%

Für die Aussagen der Interviewten konnten die Hauptkategorien Transferdefinition bzw. Transferdefinitionselemente, Transfertheorien, -methoden, -sicherung, -konzepte, -voraussetzungen sowie Transferfeedback der Teilnehmenden definiert werden (vgl. Abbildung 43).

⁴⁰⁰ Errechneter Wert aus der Differenz der Totalantworten über alle Hauptkategorien des Lernens und der die Lernfrage Beantwortenden.

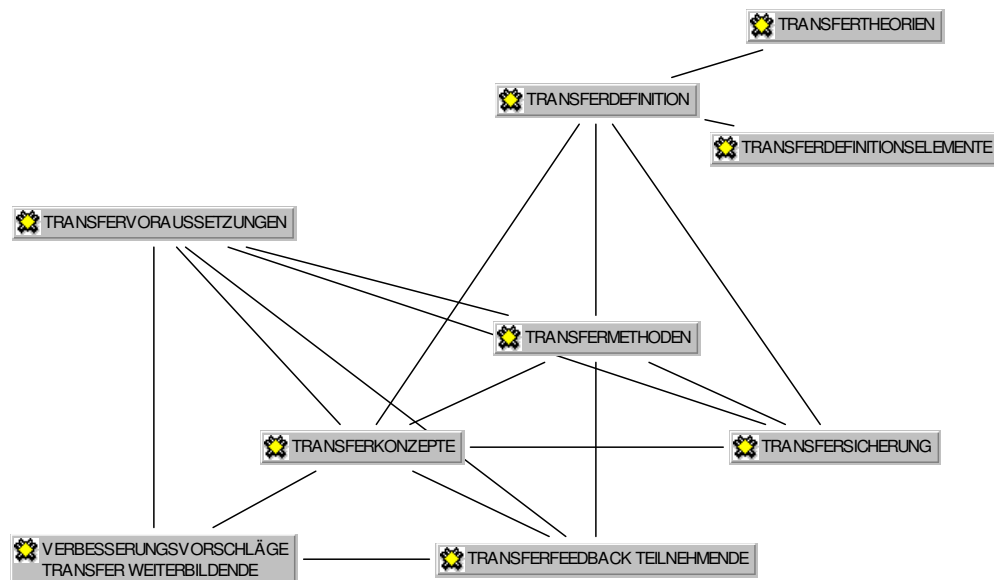


Abbildung 43: Überblick Hauptkategorien Transfer (idealisierte Darstellung)

Zudem findet sich eine Vielfalt von Vorschlägen zur Verbesserung des Transfers, die ebenfalls ausgewertet wurde. Wie schon in den anderen Themenkreisen (vgl. Kapitel 9.1 und 10.1) zeigt sich, dass die Verteilung der Nennungen auf die Hauptkategorien unterschiedlich stark ausfällt, so sind beispielsweise die Transfermethoden mit 46,1% aller Nennungen sehr stark vertreten, gefolgt - mit einem deutlichen Abstand - die Transferdefinitionen und - definitionselemente mit 18,7% (vgl. Abbildung 44).

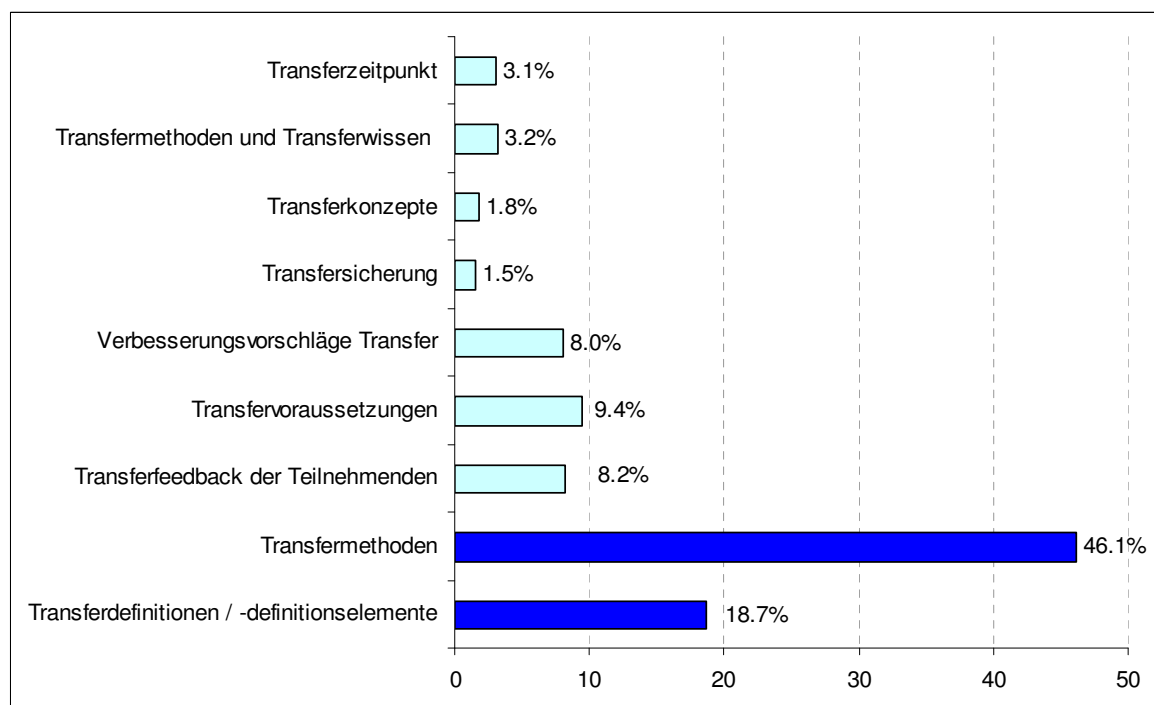


Abbildung 44: Häufigkeitsverteilung der Hauptkategorien für den Transfer

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse zu den Hauptkategorien

- *Transferdefinitionen und –definitionselemente (Kapitel 12.2)*
- *Transfervmethoden (Kapitel 12.3)*
- *Transfervoraussetzungen (Kapitel 12.4)*
- *Transferfeedback der Teilnehmenden (Kapitel 12.5)*
- *Verbesserungsvorschläge für die Transfersicherung (Kapitel 12.6)*
- *Andere Hauptkategorien im Überblick (Kapitel 12.7)*

vorgestellt und deren Besonderheiten hervorgehoben.

12.2 Transferdefinition und Transferdefinitionselemente

Die Frage, "was bedeutet für Sie persönlich Transfer?", regte die Interviewten zu einer Vielzahl von Antworten an. Dabei entstanden einerseits so genannte Kurzdefinitionen des Transfers, die meist eine summarische Note beinhalten (vgl. Kapitel 12.2.1), andererseits eine Aufzählung einzelner Transferdefinitionselemente (vgl. Kapitel 12.2.2).

12.2.1 Transferdefinition

Im Laufe der Beantwortung der Frage, "was bedeutet Transfer für Sie persönlich?", formulieren 61 Personen (N=86; 70,9%) eine bis maximal drei Transferdefinitionen⁴⁰¹. Unter den Antwortenden figurieren 14 weibliche (N=22, 63,6%) und 47 männliche Weiterbildende (N=61; 73,4%), 24 Personen sind **unternehmensextern** (N=25; 96,0%) und 37 (N=61; 60,7%) intern tätig. Als Funktionsgruppen sind die Leiter einer Weiterbildungsabteilung mit sieben Personen (N=7; 100,0%), die externen Weiterbildner mit 96,0% sowie die Programmverantwortlichen mit 92,9% stark vertreten (vgl. Tabelle 51).

⁴⁰¹ Der Mittelwert beträgt 1,06.

Tabelle 51: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transferdefinition

Dimension	Kategorie	Be-fragte	Be-antworter	Nicht-antworter	Spontan-antworter	Total Antworter	N	% Antwort-ter von N
Bereich	Fach	-	-	-	27	27	35	77,1%
	Führung	-	-	-	22	22	37	59,5%
	Verkauf	-	-	-	12	12	14	85,7%
	Total	-	-	-	61	61	86	70,9%
Funktion	Externe	-	-	-	24	24	25	96,0%
	Trainer	-	-	-	7	7	21	33,3%
	PV	-	-	-	13	13	14	92,9%
	Leiter	-	-	-	7	7	7	100,0%
	Linienreferent	-	-	-	10	10	19	52,6%
	Total	-	-	-	61	61	86	70,9%
Anstellung	Unternehmensintern	-	-	-	37	37	61	60,7%
	Unternehmensextern	-	-	-	24	24	25	96,0%
	Total	-	-	-	61	61	86	70,9%

12.2.1.1 Einzelnennungen

Von 61 Personen werden neun unterschiedliche Transferdefinitionen genannt, wovon die wichtigsten hier vorgestellt werden (vgl. die vollständige Liste in **Anhang PP**):

- **Transfer ist Anwendung (32 Nennungen)**
- **Transfer ist ein Prozess (13 Nennungen)**
- **Transfer als Aufteilung in Elemente (8 Nennungen)**
- Transfer als Aneignung (4 Nennungen)
- Praxisorientierung anstelle von Transfer (3 Nennungen)

Im Folgenden werden ausgewählte Transferdefinitionen ausführlich vorgestellt:

Transfer ist Anwendung

"Für mich ist dies die Umsetzung in die Praxis" (5017, 460). So oder ähnlich beschreiben 32 Personen den Transfer. Es sind dies sieben **Programmverantwortliche** (N=14; 50,0%), drei Leiter (N=7; 42,9%), zehn externe Weiterbildner (N=25; 40,0%), sieben Linienreferenten (N=19; 36,8%) und fünf Trainer (N=21; 23,8%). Sie repräsentieren mit je 14 Personen den Fach- (N=35; 40,0%) bzw. den Führungsbereich (N=37; 37,8%) und mit vier den Verkauf (N=14; 28,6%).

Transfer ist Prozess

13 Personen verstehen Transfer als Prozess, dabei stammen neun aus der **Führungsausbildung** (N=37; 24,3%), drei aus dem Fachbereich (N=35; 8,6%) und eine Person ist als Verkaufsausbildner (N=14; 7,1%) tätig. Während sechs externe Weiterbildner (N=25; 24,0%), vier Trainer (N=21; 19,0%), zwei Linienreferenten (N=19; 10,5%) und ein Leiter (N=7; 14,3%) zu den Antwortenden zählen, finden sich für diese Definition keine Programmverantwortlichen (N=14; 0,0%).

Transfer als Aufteilung unterschiedlicher Elemente (Sammelcode)

Transfer als Ansammlung unterschiedlicher Elemente kann verschiedene Aspekte beinhalten, weswegen das Antwortformat als Sammelcode und als Übergang zur Thematik der Transferdefinitionselemente (vgl. Kapitel 12.2.2) zu verstehen ist. So wird Transfer beispielsweise wie folgt definiert:

"Transfer hat für mich den oberflächlichen Aspekt, dass der Teilnehmer etwas, was er gelernt hat, umsetzen kann [...]. Der zweite Aspekt, der sehr viel schwieriger ist, ist die wirkliche Verankerung." (102, 435-436 und 441)

In diesem Zitat werden die Elemente **Umsetzung** und **Verankerung** herausgearbeitet, die einen handelnden und einen qualitativ-zeitlichen Aspekt beinhalten.

Von einer zweiten Person werden die persönliche und die gemeinschaftliche Ebene angesprochen:

"Transfer ist für mich aus zwei Dingen zusammengesetzt: Einerseits der persönliche Transfer, und dann derjenige, der entsteht, wenn man anderen etwas mitbringt und weitergibt." (3221, 262-263)

Acht Personen, fünf externe Weiterbildner (N=25; 20,0%), zwei Trainer (N=21; 9,5%) und ein Leiter (N=7; 14,3%), definieren den Transfer als Ansammlung unterschiedlicher Elemente. Sie vertreten dabei in sechs Fällen die Führungsausbildung (N=37; 16,2%) und in je einem Fall den Verkauf (N=14; 7,1%) bzw. den Fachbereich (N=35; 2,9%).

12.2.1.2 Besonderheiten bei Einzelnennungen

Transfer als **Aneignung von Wissen** wird ausschliesslich von vier **unternehmensintern** tätigen Weiterbildenden (N=61; 6,6%) genannt, die den **Fachbereich** repräsentieren (N=35; 11,4%) und in drei Fällen der Gruppe der **Linienreferenten** (N=19; 15,8%) und in einem Fall

derjenigen der Programmverantwortlichen (N=14; 7,1%) angehören. Es handelt sich hierbei um drei weibliche (N=22, 13,6%) und einen männlichen Weiterbildenden (N=64; 1,6%)⁴⁰².

12.2.2 Transferdefinitionselemente

74 der 86 Interviewten (86,0%) beschreiben Transfer als Ansammlung von Elementen. 29 der Antwortenden stammen aus dem Fachbereich (N=35; 82,9%), 13 aus dem Bereich Verkauf (N=14; 92,9%) und 32 aus dem Bereich Führung (N=37; 86,5%) (vgl. Tabelle 52).

Tabelle 52: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transferdefinitionselemente

Dimension	Kategorie	Be-fragte	Be-antworter	Nicht-antworter	Spontan-antworter	Total Antworter	N	% Antwort von N
Bereich	Fach	-	-	-	29	29	35	82,9%
	Führung	-	-	-	32	32	37	86,5%
	Verkauf	-	-	-	13	13	14	92,9%
	Total	-	-	-	74	74	86	86,0%
Funktion	Externe	-	-	-	22	22	25	95,7%
	Trainer	-	-	-	18	18	21	85,7%
	PV	-	-	-	12	12	14	85,7%
	Leiter	-	-	-	6	6	7	85,7%
	Linienreferent	-	-	-	16	16	19	84,2%
	Total	-	-	-	74	74	86	86,0%
Anstellung	Unternehmensintern	-	-	-	52	52	61	85,2%
	Unternehmensextern	-	-	-	22	22	25	95,7%
	Total	-	-	-	74	74	86	86,0%

12.2.2.1 Einzelnennungen

31 der 74 Antwortenden beschreiben unterschiedliche Elemente mit einer Gesamtsumme von 244 Nennungen. Dabei können pro Person zwischen zwei und acht Elementen verzeichnet werden⁴⁰³. Folgende Antwortformate werden am häufigsten genannt (vgl. Anhang PP).

- **Anwendung des in der Weiterbildungsmassnahme Gelernten im Arbeitsalltag (37 Nennungen)**
- **Aneignung bzw. Vertiefung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen durch den Lernenden (34 Nennungen)**

⁴⁰² Das Antwortverhalten nach Geschlecht wird nur dann ausgewiesen, wenn es unausgewogen ist.

⁴⁰³ Der Mittelwert beträgt 3,3.

- **Wissensverschiebung vom Weiterbildenden zum Lernenden (24 Nennungen)**
- **Festlegung individueller Entwicklungs- und Transferziele während des Seminars (15 Nennungen)**
- Änderung aufgrund der Ausbildungsmassnahme (13 Nennungen)
- **Wissensverschiebung vom Lernenden ins Unternehmen (11 Nennungen)**
- Umsetzungsvorbereitung und -planung während des Seminars (10 Nennungen)

Anwendung des in der Weiterbildungsmassnahme Gelernten im Arbeitsalltag

Insgesamt 37 von 86 Personen (43,0%) beschreiben die **Anwendung** des in einer Weiterbildungsmassnahme Gelernten als **einen Teil des Transfers**. Dabei stammen sechs Antwortende aus der Gruppe der **Leiter** (N=7; 85,7%), elf aus jener der **Trainer** (N=21; 57,1%); sechs sind Programmverantwortliche (N=14; 42,9%) und zwei Linienreferenten (N=19; 10,5%). Dabei repräsentieren die Antwortenden in 19 Fällen die Führungsausbildung (N=37; 51,4%), in sieben Fällen den Verkauf (N=14; 50,0%) und die restlichen 11 Personen gehören zur Fachausbildung (N=35; 31,4%).

Aneignung von Wissen, Fertigkeiten oder Kompetenzen durch den Lernenden

Die Aneignung von Wissen, Fertigkeiten oder Kompetenzen als Element des Transfers nennen 34 Personen (N=86; 39,5%), wobei sechs den Verkauf (N=14; 42,9%) sowie je 14 den Fachbereich (N=35; 40,0%) bzw. den Führungsbereich (N=37; 37,8%) repräsentieren. Mit sechs Antwortenden sind die **Leiter einer Weiterbildungsabteilung** (N=7; 85,7%) am häufigsten vertreten, gefolgt von elf externen Weiterbildnern (N=25; 44,0%), acht Trainern (N=21; 38,11%), sechs Linienreferenten (N=19; 31,6%) und drei Programmverantwortlichen (N=14; 21,4%).

Wissensverschiebung vom Weiterbildenden zum Lernenden sowie vom Lernenden ins Unternehmen

Als ein Element ihrer Transferdefinition nennen 24 Personen (N=86; 27,9%) die Wissensverschiebung von **Aus- und Weiterbildner zum Lernenden**. Es sind dies 12 **Linienreferenten** (N=19; 63,2%), zwei **Leiter** (N=7; 28,6%), sieben externe Weiterbildner (N=25; 28,0%), zwei Programmverantwortliche (N=14; 14,3%) und ein **Trainer** (N=21; 4,8%). 16 Personen repräsentieren den **Fachbereich** (N=35; 45,7%), je vier Personen stammen aus der Verkaufsausbildung (N=14; 28,6%) bzw. der Führungsausbildung (N=37; 10,8%).

Die Wissensverschiebung vom **Lernenden ins Unternehmen** (Transfer 2. Ordnung) wird von elf Personen (N=86; 12,8%) genannt. Es sind dies zwei **Leiter** (N=7; 28,6%), fünf externe

Weiterbildner (N=25; 20,0%), drei Linienreferenten (N=19; 15,8%) und ein Trainer (N=21; 4,8%)⁴⁰⁴. Dabei stammen je fünf aus dem Fachbereich (N=35; 14,3%) bzw. Führungsbereich (N=37; 13,5%) und einer aus dem Verkauf (N=14; 7,1%).

Festlegung individueller Entwicklungs- und Transferziele während des Seminars

Von insgesamt 15 Personen (N=86; 17,4%) acht **Trainern** (N=21; 38,1%), drei Programmverantwortlichen (N=14; 21,4%), einem Leiter (N=7; 14,3%), zwei externen Weiterbildnern (N=25; 8,0%) und einem Linienreferenten (N=19; 5,3%), werden die Festlegung individueller Themen und damit eine Auswahl der Transferziele des Lernenden genannt. Elf dieser 15 Personen stammen aus der **Führungsausbildung** (N=37; 29,7%), und je zwei aus dem Verkaufsbereich (N=14; 14,3%) bzw. aus der Fachausbildung (N=35; 5,7%).

12.2.2.2 Besonderheiten

Diverse Antwortformate werden **ausschliesslich** von **männlichen Weiterbildenden** genannt, so beispielsweise der Hinweis auf die Adaption des im Seminar Gelernten an die tatsächlichen Gegebenheiten im Berufsalltag (7 Nennungen), die Analyse des Lernenden bezüglich Umsetzungssinn des Gelernten (5 Nennungen), die Auseinandersetzung möglicher und realer Umsetzungsschwierigkeiten seitens des Lernenden (4 Nennungen), Änderungen auf der Ebene von Einstellungen und Werten (4 Nennungen) oder die Identifikation eigener Stärken und Schwächen durch den Lernenden (4 Nennungen)⁴⁰⁵.

12.3 Transfermethoden

Sämtlichen Interviewten wurde die Frage "Welche Methoden kennen Sie zur Sicherung des Transfers?" gestellt, und 80 (93,0%) beantworteten sie (vgl. Tabelle 53).

⁴⁰⁴ Die Wissensverschiebung vom Lernenden zur externen Umwelt (Transfer 3. Ordnung) wird hingegen ausschliesslich von drei externen Führungsausbildenden genannt (N=9; 33,3%).

⁴⁰⁵ Der Anteil weiblicher und männlicher Antwortender ist mit 90,9% zu 84,4% ähnlich und kann daher als Erklärungsansatz nicht beigezogen werden.

Tabelle 53: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transfermethoden

Dimension	Kategorie	Be-fragte	Be-antworter	Nicht-antworter	Spontan-antworter	Total Antworter	N	% Ant-worter von N
Bereich	Fach	35	31	4	-	31	35	88,6%
	Führung	37	36	1	-	36	37	97,3%
	Verkauf	14	13	1	-	13	14	92,9%
	Total	86	80	6	-	80	86	93,0%
Funktion	Externe	25	23	2	-	23	25	92,0%
	Trainer	21	20	1	-	20	21	95,2%
	PV	14	13	1	-	13	14	92,9%
	Leiter	7	6	1	-	6	7	85,7%
	Linienreferent	14	18	1	-	18	19	94,7%
	Total	86	80	6	-	80	86	93,0%
Anstellung	Unternehmensintern	61	57	4	-	57	61	93,4%
	Unternehmensextern	25	23	2	-	23	25	92,0%
	Total	86	80	6	-	80	86	93,0%

12.3.1 Einzelnennungen

Insgesamt konnten in den Äusserungen der Interviewten 96 unterschiedliche Transfermethoden gefunden werden (vgl. Anhang QQ und Anhang RR). Pro Person liegen zwei bis 24 Antwortformate vor⁴⁰⁶. Werden die verschiedenen Transfermethoden in die Phasen "vor", "während", "zwischen" und "nachher" bzw. nach der der Weiterbildungsmassnahme eingeteilt, so können - mit Ausnahme von zehn Methoden⁴⁰⁷ - alle einer bestimmten Phase zugeordnet werden (vgl. Anhang SS und Anhang TT). Dabei betreffen **42,7%** aller Zuordnungen die Phase "**während**", **34,6%** jene "**nachher**", während die Phasen "**zwischen**" bzw. "**vor einer Weiterbildungsmassnahme**" mit **10,0%** bzw. **12,7%** weniger häufig repräsentiert sind. Dabei zeigte sich, bezogen auf die fünf Funktionsgruppen (vgl. Abbildung 45), dass es deutliche Unterschiede zwischen den externen Weiterbildnern und den übrigen vier Gruppen (am deutlichsten jene der Leiter) in den Phasen "während" und "nachher" gibt: Während bei

⁴⁰⁶ Der Mittelwert beträgt 13,32.

⁴⁰⁷ Folgende Methoden wurden zwei Phasen zugeordnet: Mystery Shopping (vor/nach), Zyklus (während/nach), Lernpartnerschaft (während/zwischen), Informationsmail an Lernende und der Austausch zwischen Lernenden und ehemaligen Teilnehmenden, Einzelbesprechung Vorgesetzter mit Lernendem, Umsetzungs- und Praxisbericht (zwischen/nach). Zusätzlich wurde die Methode Projektbearbeitung den Phasen während, zwischen und nach der Weiterbildungsmassnahme zugeordnet und die Weiterleitung von Informationen über Seminarinhalte an Vorgesetzte den Phasen vor, zwischen und nach.

den **Externen** 14,8% aller Nennungen auf die Phase "vorher" entfallen, sich anschliessend auf 29,5% in der Phase "während" verdoppeln, um bei der Phase zwischen einzelnen Seminareinheiten wieder auf 9% zurückzugehen und dann mit einem enormen Anstieg auf 46,7% in der Phase "**nachher**" zu enden, starten **Leiter** mit einem etwas niedrigeren Wert von 9,7%, steigen mit mehr als einer Verfünffachung auf 51,7% zur Phase "**während**" an, fallen zurück auf 13,6% und steigen in der Phase "nachher" auf 25,0% an.

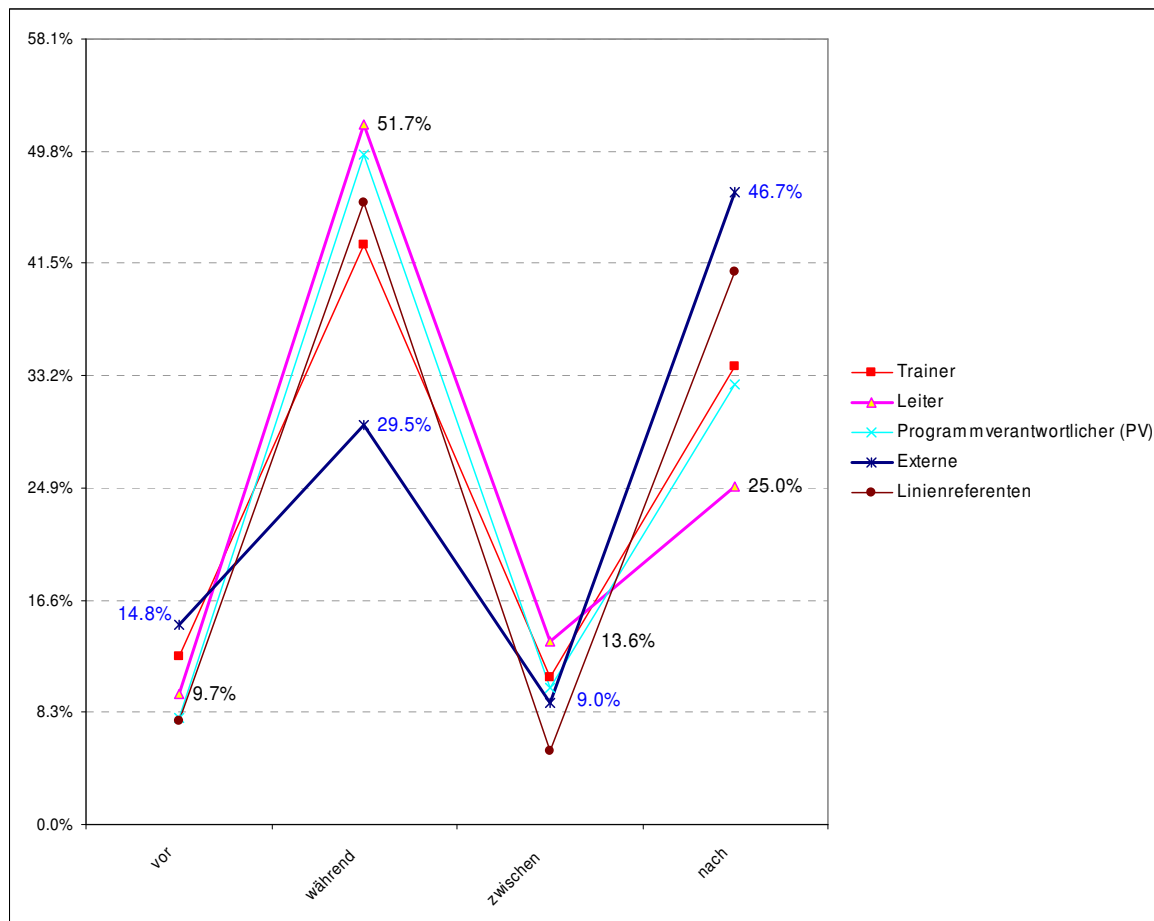


Abbildung 45: Zeitliche Methodeneinteilung in Kombination mit den Funktionsgruppen

Neben dieser generellen Betrachtung gilt zu beachten, dass gewisse Methoden in unterschiedlichen Ausprägungen genannt werden, was zum Anlass genommen wurde, so genannte **Sammelcodes** zu definieren. Diese betreffen die Methoden Coaching, Evaluation, Fallbearbeitung, Feedback, Lernzielsetzung, Reflexion, Transferblock und Transferzielsetzung (vgl. Anhang UU). Insgesamt können 392 von 763 Nennungen (51,4%) Sammelcodes zugewiesen werden. Im Folgenden werden diese **Sammelcodes** vorgestellt (vgl. Kapitel 12.3.1.1 bis 12.3.1.8).

12.3.1.1 Coaching

Insgesamt 34 Personen (N=86; 39,5%) nennen Coaching als Methode. Davon sind 12 **Trainer** (N=21; 57,1%), 13 **externe Weiterbildner** (N=25; 52,0%), vier Programmverantwortliche (N=14; 28,6%), zwei Leiter (N=7; 28,6%) und drei Linienreferenten (N=19; 15,8%). Die fünf nachfolgend vorgestellten Coachingsnennungen decken zudem 5,9% aller Transfermethodenennungen ab (vgl. Anhang UU). Es sind dies

- Coaching im Sinne eines **Kurzcoachings zwischen oder nach dem Seminar**, das bei acht Trainern (N=21; 38,1%) Erwähnung findet.
- **Coaching im Sinne eines Mentoring von Seniors oder Peers**, das insgesamt von neun Personen, davon sechs externen Weiterbildner (N=25; 24,0%), genannt wird.
- **Coaching im Sinne einer Transferbegleitung** durch den Vorgesetzten, das von fünf Personen unterschiedlichster Funktionsgruppen erwähnt wird.
- **Coaching durch den Weiterbildenden selbst**, das von neun externen Weiterbildnern (N=25; 36,0%), zwei Leitern (N=7; 28,6%), vier Trainern (N=21; 19,0%), zwei Programmverantwortlichen (N=14; 14,3%) und einem Linienreferenten (N=19; 5,3%) genannt wird.
- Coaching (unspezifiziert), das bei drei Personen aus dem Verkauf (N=14; 21,4%) sowie zwei aus der Führung (N=37; 5,4%) Erwähnung findet.

12.3.1.2 Evaluation

21 Personen beschreiben Evaluation in vier unterschiedlichen Varianten. Es sind dies zwei Frauen (N=22; 9,1%) und 19 **Männer** (N=64; 29,7%), die in fünf Fällen als **Leiter** (N=7; 71,4%), in acht als **Programmverantwortliche** (N=14; 57,1%), und in je vier Fällen als Linienreferenten (N=19; 21,1%) bzw. als externe Weiterbildner (N=25; 16,0%) tätig sind.

- Evaluation wird von sechs Personen in Zusammenhang mit **Eintrittstests** genannt und findet demnach vor einer eventuell geplanten Weiterbildungsmassnahme statt. Diese Nennung findet sich bei drei **Programmverantwortlichen** (N=14; 21,4%)⁴⁰⁸.
- Bei 16 Personen findet sich Evaluation in Zusammenhang mit einem **Check des Lernerfolgs** (Level 2⁴⁰⁹). Vier Personen repräsentieren dabei den Verkauf (N=14;

⁴⁰⁸ Ausserdem findet sich der Eintrittstest bei je einem Leiter (N=7; 14,3%), Linienreferenten (N=19; 5,3%) und Trainer (N=21; 4,8%).

28,6%), neun den Fachbereich (N=35; 25,7%) und drei den Führungsbereich (N=37; 8,1%). Es sind dies sechs **Programmverantwortliche** (N=14; 42,9%), drei **Leiter** (N=7; 42,9%), vier externe Weiterbildner (N=25; 16,0%) und drei Linienreferenten (N=19; 15,8%). Keine Antwortenden finden sich unter der Gruppe der Trainer⁴¹⁰.

- Auf einen assessmentartigen Check (Level 3) beziehen sich neun Personen, drei davon sind **Leiter** (N=7; 42,9%), vier Programmverantwortliche (N=14; 28,6%) und zwei externe Weiterbildner (N=25; 8,0%). Trainer und Linienreferenten sind nicht vertreten. Sechs Personen repräsentieren den Fachbereich N=35; 17,1%), einer den Verkauf (N=14; 7,1%) und zwei die Führung (N =37; 5,4%).
- Evaluation wird von drei Personen mit Mystery Shopping in Verbindung gebracht, das vor Beginn oder nachfolgend an eine Weiterbildungsmaßnahme durchgeführt werden kann. Drei Personen stammen aus dem **Verkaufsbereich** (N=14; 14,3%), eine aus dem Fachbereich (N=35; 2,9%). Unter den Antwortenden sind zwei Programmverantwortliche (N=14; 14,3%) und ein Leiter (N=7; 14,3%).

12.3.1.3 Fallbearbeitung

Fallbearbeitung findet als Transfermethode bei 30 Personen (N=86; 34,9%) Erwähnung. Es sind acht Programmverantwortliche (N=14; 57,1%), elf Trainer (52,4%), fünf Linienreferenten (N=19; 26,3%), fünf externe Weiterbildner (N=25; 20,0%) und ein Leiter (N=7; 14,3%). 16 Personen repräsentieren den Führungsbereich (N=37; 43,2%), 12 den Fach- (N=35; 34,3%) und zwei den Verkaufsbereich (N=14; 14,3%).

Während die Fallbearbeitung im Sinne von **Fälle der Lernenden im Seminar bearbeiten** von 17 Personen erwähnt wird, von denen elf Trainer (N=21; 52,4%) bzw. 13 dem Führungsbereich zuzuordnen sind (N=37; 35,1%), nennen 13 Personen die **Fallbearbeitung als praxisnahe Fallstudie**, wobei acht aus der Fachausbildung stammen (N=35; 22,9%), fünf als Programmverantwortliche (N=14; 35,7%), vier als externe Weiterbildner (N=25; 16,0%), einer als Leiter (N=7; 14,3%), zwei als Linienreferenten (N=19; 10,5%) und einer als Trainer (N=21; 4,8%) tätig sind.

⁴⁰⁹ Vgl. Kirkpatrick (1987)

⁴¹⁰ Auf die Frage nach Ausbildungserfolgsindikatoren antworteten 25 Personen. Für 13 der antwortenden Personen, ausschliesslich männliche Weiterbildende, gelten Prüfungsstatistiken als ein wichtiger Indikator für den Erfolg ihrer Ausbildungstätigkeit.

Die Bearbeitung von **Expertenbeispielen** (Case Study) wird von sechs Personen aufgezählt, wovon drei zu den Programmverantwortlichen (N=14; 21,4%) zählen.

12.3.1.4 Feedback

Aussagen über das Feedback als Methode lassen sich bei 44 Interviewten (N=86; 51,2%) finden. Es sind dies 15 **weibliche** (N=22; 68,2%) und 29 männliche Weiterbildende (N=45,3%). Sie repräsentieren mit neun Personen den **Verkauf** (N=64,3%) und mit 17 bzw. 18 Personen den Fach- (N=35; 48,6%) bzw. den Führungsbereich (N=37; 48,6%). Insgesamt werden 13 unterschiedliche Feedbackmethoden genannt, die **32,3%** aller Transfermethoden-nennungen auf sich vereinigen (vgl. Anhang UU).

- Mit 30 Nennungen am häufigsten erwähnt wird das **schriftliche Feedback der Teilnehmenden** (Level 1), wobei die Gruppe der Linienreferenten (N=19; 52,6%) mit 10 Personen, die Programmverantwortlichen (N=14; 42,9%) mit sechs und die Trainer (N=21; 38,1%) mit acht die meisten Nennungen auf sich vereinen⁴¹¹.
- Das **mündliche Feedback der Teilnehmenden nach Seminarschluss** wird mit 20 Nennungen nicht ganz so oft wie das schriftliche genannt. Unter den Antwortenden sind sechs Programmverantwortliche (N=14; 42,9%) und drei Leiter (N=7; 42,9%), sechs Linienreferenten (N=19; 31,6%), drei Trainer (N=21; 14,3%) und zwei externe Weiterbildner (N=25; 8,0%).
- Das mündliche Feedback an Lernende während des Seminars wird insgesamt von 15 Personen erwähnt, davon sind acht Linienreferenten (N=42,1%), vier externe Weiterbildner (N=25; 16,0%), zwei Trainer (N=21; 9,5%) und ein Leiter (N=7; 14,3%).
- Erwähnenswert ist zudem, dass die Feedbackauswertung zwischen Programmverantwortlichem und Linienreferenten ausschliesslich von sechs Linienreferenten (N=19; 31,6%) genannt wird, die alle dem Fachbereich angehören (N=35; 17,1%)⁴¹²

⁴¹¹ Das schriftliche Teilnehmerfeedback (Kursfeedback, Seminarrückmeldung) wird von 15 der 25 auf die Frage nach Ausbildungserfolgsindikatoren Antwortenden (vgl. Anhang DDD), und damit am häufigsten genannt. Dabei entfallen zehn Nennungen auf externe Weiterbildner (N=25; 40,0%), fünf auf unternehmensintern Tätige (N=61; 8,2%).

⁴¹² Vgl. dazu Kapitel 9.2.3.2

12.3.1.5 Lernziele

Lernziele⁴¹³ als Transfermethoden werden von 19 Personen (N=86; 22,1%) aufgezählt. Es sind dies:

- das **Contracting** (d.h. eine Vereinbarung zwischen Weiterbildner und Auftraggeber) mit fünf Nennungen, wovon vier von Trainern (N=21; 19,0%) und eine von einem Programmverantwortlichen (N=14; 7,1%) stammen.
- die **Lernzielformulierung** zwischen dem Lernenden, seinem Vorgesetzten und der Weiterbildungsabteilung mit acht Nennungen, wovon fünf auf Trainer (N=21; 23,8%) sowie je eine auf Leiter (N=7; 14,3%), Programmverantwortliche (N=14; 7,1%) und externe Weiterbildner (N=25; 4,0%) entfallen.
- die **Lernzieldefinition** in der Konzeptionsphase, die von 12 Personen erwähnt wird, wovon sieben der Gruppe der externen Weiterbildner (N=25; 28,0%) angehören⁴¹⁴.

12.3.1.6 Reflexion

12 **weibliche** (N=22; 54,5%) und 18 männliche Weiterbildende (N=64; 28,1%) und damit insgesamt 30 Personen (N=86; 34,9%) äussern sich zur Reflexion als Transfermethode. Es sind dies 16 **Trainer** (N=21; 76,2%), fünf Programmverantwortliche (N=14; 35,7%), sieben externe Weiterbildner (N=25; 28,0%) sowie je ein Leiter (N=7; 14,3%) bzw. Linienreferent (N=19; 5,3%). Alle vier genannten und unten aufgeführten Reflexionsnennungen zusammen vereinen 5,9% aller Transfermethodennennungen auf sich und weisen zudem **einen deutlich höheren Frauen- als Männeranteil auf**:

- **Reflexion als Nachfragen bei einem nachfolgenden Modul innerhalb eines Zyklus über den Umsetzungsstand** mit 23 Nennungen, wobei elf von Frauen (N=22; 50,0%) und 12 von Männern (N=64; 18,8%) abgegeben wurden. Mit 17 Personen ist zudem der Führungsbereich (N=37; 45,9%) im Gegensatz zum Verkauf (N=14; 14,3%) bzw. zum Fachbereich (N=35; 11,4%) gut vertreten.
- Das Angebot einer **Reflexionszeit für die Lernenden nach Lern- und Seminarblöcken** wird von 16 Personen - neun Frauen (N=22; 40,9%) und sieben Männer (N=64; 10,9%) - als Transfermethode erwähnt. Es sind dies 15 Führungsausbildende (N=37;

⁴¹³ Es wird eine klare Trennung zwischen Lern- und Transferzielen vorgenommen.

⁴¹⁴ Zu den anderen Antwortenden gehören ein Leiter (N=7; 14,3%), zwei Linienreferenten (N=19; 10,5%) sowie je ein Programmverantwortlicher (N=14; 7,1%) bzw. Trainer (N=21; 4,8%).

40,5%), davon sind 13 Trainer (N=21; 61,9%) und einer Fachausbildner (N=35; 2,9%).

- Die Reflexion im Sinne einer **gemeinsamen Auswertung einer Übung** oder eines Falles (Debriefing) wird in drei Fällen genannt, wobei eine Person aus dem **Verkauf** (N=14; 7,1%) stammt und zwei die Führungsausbildung (N=37; 5,4%) repräsentieren.
- Die **Reflexion der Umsetzungshandlung** wird ebenfalls von drei Personen genannt. Es sind dies zwei Trainer (N=21; 9,5%) und ein externer Weiterbildner (N=25; 4,0%).

12.3.1.7 Transferblock

Ein Transferblock wird von 12 Personen - acht **weiblichen** (N=22; 36,4%) und vier männlichen Weiterbildenden (N=64; 6,3%) - angesprochen. Je fünf Antwortende sind Trainer (N=21; 23,8%) bzw. externe Weiterbildner (N=25; 20,0%) und zwei Linienreferenten (N=19; 10,5%). Einerseits wird der **Transferblock am Ende des Seminars oder Tagesablaufs** von neun Personen - vier Trainern (N=21; 19,0%), drei Externen (N=25; 12,0%) und zwei Linienreferenten (N=19; 10,5%) - genannt, und andererseits wird der Transferblock als Schulungseinheit innerhalb des Unternehmens von einer extern tätigen Person (N=25; 4,0%) vorgestellt. Ferner verweisen zwei weibliche Personen (N=22; 9,1%), je eine aus dem Fach- (N=35; 2,9%) bzw. aus dem Führungsbereich (N=37; 2,3%) auf den Transferblock bei Seminarbeginn.

12.3.1.8 Transferziele

Der Ablauf zur Erreichung der individuellen Transferziele kann anhand der Antwortformate wie folgt verstanden werden:

- Aufmerksamkeitszuwendung in Richtung möglicher Transferziele (5 Nennungen)
- Auswahl bzw. Vorsatz des Lernenden, etwas zu tun (11 Nennungen)
- Definition und Planung individueller Transferziele (41 Nennungen), wobei zusätzlich qualitätssteigernde Massnahmen wie:
- die Anwendung der SMART-Regel⁴¹⁵ (10 Nennungen) oder das

⁴¹⁵ SMART= Speziell, messbar, anspruchsvoll, realistisch und terminiert sollte ein Ziel definiert sein (vgl. zudem goal setting Theorie z.B. bei Ullrich, 1995).

- Angebot zur Hilfestellung bei der Transferzieldefinition (4 Nennungen) genannt werden.

Die **Definition der Transferziele durch den Lernenden während des Seminars** wird von 41 Personen erwähnt, wovon 15 weiblich (N=22; 68,2%) und 26 männlich sind (N=64; 40,6%). Es sind dies 20 der 21 Trainer (95,2%), neun der 14 Programmverantwortlichen (64,3%), drei Leiter (N=7; 42,9%), acht der 25 externen Weiterbildner (32,0%) und ein Liniensreferent (N=19; 5,3%). Vertreten sind dabei mit 24 Personen die Führung (N=37; 64,9%), mit acht der Verkauf (N=14; 57,1%) und mit neun der Fachbereich (N=35; 25,7%).

Zehn Personen verweisen zudem auf die Wichtigkeit der Qualität der Transferzieldefinition, indem sie die **SMART-Regel** erwähnen. Sechs Personen gehören zur Gruppe der Trainer (N=21; 28,6%), drei sind Programmverantwortliche (N=14; 21,4%) und einer ein externer Weiterbildner (N=25; 4,0%). Vier Personen erwähnen ganz allgemein das **Angebot der Hilfeleistung bei der Definition und allfälligen Planung** der individuellen Transferziele. Dabei handelt es sich um drei Trainer (N=21; 14,3%) und einen externen Weiterbildner (N=25; 4,0%), wobei diese alle der Führungsausbildung angehören (N=37; 10,8%).

Fünf Personen unterstreichen, dass erst die **Aufmerksamkeit** der Lernenden auf mögliche Transferziele fokussiert werden muss, damit anschliessend allfällige Transferziele definiert werden können. Es sind dies **drei externe Weiterbildner** (N=25; 12,0%) und zwei Trainer (N=21; 9,5%).

Elf Personen beschreiben die Phase vor der Definition der Transferziele, also das **Auswahlverfahren**. Es sind dies fünf Trainer (N=21; 23,8%), drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%) und drei externe Weiterbildner (N=25; 12,0%). Vier Personen repräsentieren dabei den **Verkauf** (N=14; 28,6%), sechs die Führung (N=37; 16,2%) und einer den Fachbereich (N=35; 2,9%).

12.3.2 Besonderheiten bei Einzelnennungen

Neben den in den Sammelcodes vorgestellten Einzelnennungen fallen einige Transfermethoden mit hohen Häufigkeiten auf. Es sind dies

- das Training (26 Nennungen)
- die Lernpartnerschaft (25 Nennungen)
- das Lernjournal/Lerntagebuch (22 Nennungen)
- der Zyklus (20 Nennungen)

Training als Transfermethode wurde von zehn Personen aus dem **Verkauf** (N=14; 71,4%), neun aus der Fachausbildung (N=35; 25,7%) und sieben aus der Führung (N=37; 18,9%) genannt⁴¹⁶.

Das **Lernjournal** wird mit mehr als der Hälfte der Gesamtnennungen, und damit von 12 Personen, aus der Gruppe der **Trainer** (N=21; 57,1%) genannt, gefolgt von sechs externen Weiterbildnern (N=25; 24,0%)⁴¹⁷. Bezogen auf die Fachaufteilung zeigt sich zudem, dass 17 der insgesamt 22 Nennungen auf den **Führungsbereich** fallen (N=37; 45,9%), während sich der Rest auf den Verkaufsbereich (3 Nennungen) bzw. den Fachbereich (2 Nennungen) verteilt.

Als grösste Gruppe nennen 18 Personen aus dem Führungsbereich (N=37; 48,6%) die **Lernpartnerschaft** als Transfermethode⁴¹⁸. Es sind dies 14 **Trainer** (N=21; 66,7%), zwei Leiter (N=7; 28,6%), sechs externe Weiterbildner (N=25; 24,0%) und drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%).

Beim **Zyklus** entfallen 12 der insgesamt 20 Nennungen auf die Gruppe der Trainer (N=21; 57,1%)⁴¹⁹. Nicht erstaunlich ist deshalb, dass der Bereich **Führung** mit 15 Personen (N=37; 40,5%) gegenüber drei aus dem Fachbereich (N=35; 8,6%) bzw. zwei aus dem Verkauf (N=14; 14,3%) überproportional vertreten ist.

12.3.3 Sonstige Besonderheiten

Werden die Einzelnennungen der Transfermethoden, bezogen auf den teilweise von den Befragten beschriebenen Transferprozess, in die konkreten Abschnitte Kontakt, Kontrakt/Seminarvorbereitung, Aufmerksamkeit, Problemfokus, Auswahl, Planung, Handlung, Evaluation, nach dem Seminar eingeteilt und Übergänge definiert, so zeigt sich bei einer

⁴¹⁶ Sechs waren Programmverantwortliche (N=14; 42,9%), zehn externe Weiterbildner (N=25; 40,0%), zwei Leiter (N=7; 28,6%), fünf Linienreferenten (N=19; 26,3%) und drei Trainer (N=21; 14,3%).

⁴¹⁷ Weitere der insgesamt 22 Nennungen entfallen auf Programmverantwortliche (2 Nennungen), sowie je eine auf Leiter und Linienreferenten.

⁴¹⁸ Fünf Nennungen entfallen auf den Fachbereich, zwei auf den Verkauf.

⁴¹⁹ Drei stammen von Programmverantwortlichen (N=14; 21,4%), vier von Externen (N=25; 16,0%) und einer von einem Leiter (N=7; 14,3%).

gewichteten Häufigkeit⁴²⁰, dass ein sprunghafter Anstieg der Transfermethoden in Zusammenhang mit der Phase Problemfokus, ein weiterer stetiger Anstieg bis zum Übergang 4, ein steiler Abstieg zur Handlung, sowie ein maximaler Anstieg zum Höchstwert bei der Evaluation zu verzeichnen ist (vgl. Abbildung 46).

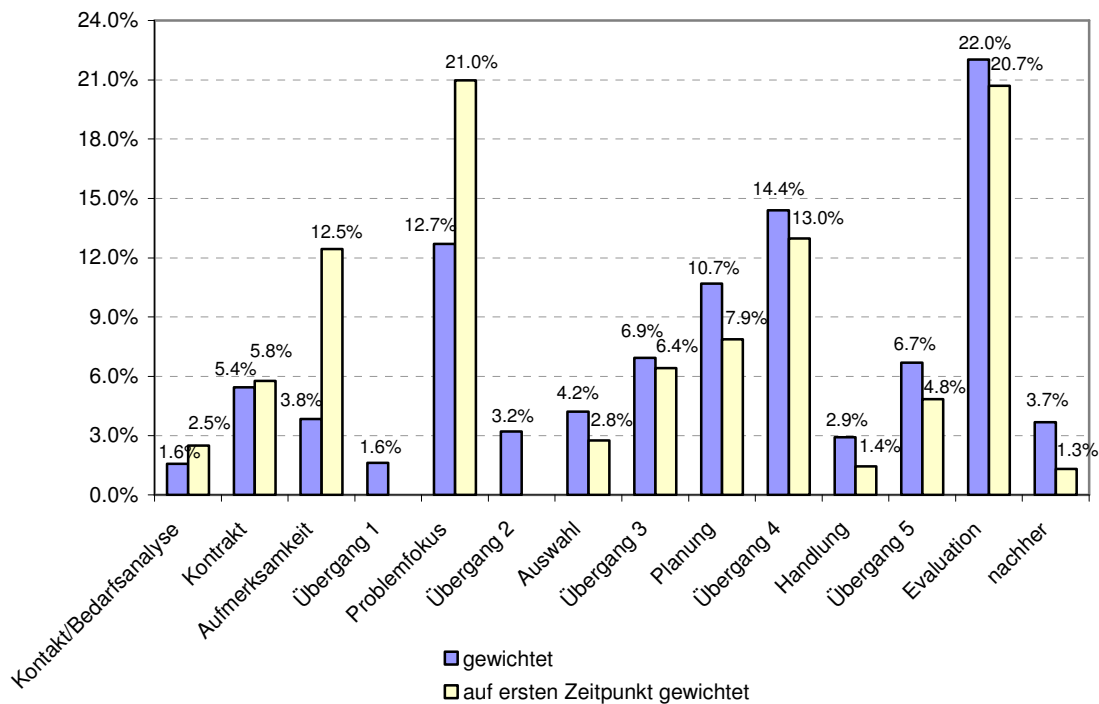


Abbildung 46: Transfermethoden in Kombination mit den Phasen des Transferprozesses

Wird hingegen die Ersteinteilung der Transfermethoden auf dem Transferprozessverlauf alleinig gewichtet, so zeigt sich, dass die Übergänge 1 und 2 verschwinden und die Nennungen sich entweder auf die Aufmerksamkeitsphase oder noch eher auf die Problemfokussierungsphase zu konzentrieren scheinen. Auffallend sind die deutliche Verschiebung nach früheren Zeitpunkten hin (Kontakt, Kontrakt, Aufmerksamkeit), der Spitzenwert beim Problemfokus und die deutlich niedrigeren Werte im Vergleich zur gewichteten Variante ab dem Zeitpunkt des Problemfokusses.

12.4 Transfervoraussetzungen

Insgesamt 64 Interviewte gehen im Rahmen der Beantwortung ganz unterschiedlicher Fragen wie "Was könnte Ihrer Meinung nach bezüglich Transfersicherung verbessert werden?" oder "Was bedeutet Transfer für Sie persönlich?" auf die Thematik Transfervoraussetzungen ein.

⁴²⁰ Da Transfermethoden relativ häufig nicht einer einzigen Phase zugeordnet werden konnten (vgl. Anhang SS und Anhang TT), wurde die Gesamthäufigkeit einer Transfermethode auf die Phasen gleichmässig verteilt.

Dabei repräsentieren 28 Antwortende den Fachbereich (N=35; 80,0%), zehn den Verkaufsbereich (N=14; 71,4%) und 26 den Führungsbereich (N=37; 70,3%) (vgl. Tabelle 54).

Tabelle 54: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transfervoraussetzung

Dimension	Kategorie	Be-fragte	Be-antworter	Nicht-antworter	Spontan-antworter	Total Antworter	N	% Antwort-er von N
Bereich	Fach	-	-	-	28	28	35	80,0%
	Führung	-	-	-	26	26	37	70,3%
	Verkauf	-	-	-	10	10	14	71,4%
	Total	-	-	-	64	64	86	74,4%
Funktion	Externe	-	-	-	20	20	25	80,0%
	Trainer	-	-	-	13	13	21	61,9%
	PV	-	-	-	9	9	14	64,3%
	Leiter	-	-	-	7	7	7	100,0%
	Linienreferent	-	-	-	15	15	19	78,9%
	Total	-	-	-	64	64	86	74,4%
Anstellung	Unternehmensintern	-	-	-	44	44	61	72,1%
	Unternehmensextern	-	-	-	20	20	25	80,0%
	Total	-	-	-	64	64	86	74,4%

12.4.1 Einzelnennungen

Die 64 Antwortenden nennen zwischen einem und acht der 33 unterschiedlichen Antwortformate⁴²¹. Das Gesamttotal aller Nennungen beträgt 156 Nennungen (vgl. Anhang WW). Werden die genannten Transfervoraussetzungen in die Kategorien Unternehmen, Lernender, Weiterbildner, Lehr-Lern-Situation, Organisation/Unternehmen eingeteilt, so entfallen **28,9% der Gesamtnennungen auf den Lernenden**, je 22,4% auf das Unternehmen bzw. die Lehr-Lern-Situation, während 13,5% auf die Organisation/Unternehmen sowie 12,8% auf den Weiterbildenden entfallen.

Folgende Transfervoraussetzungen konnten die meisten Nennungen auf sich vereinigen:

- **Anwendungsmöglichkeit nach der Weiterbildungsmassnahme (16 Nennungen)**
- **Lern- und Transferwilligkeit des Lernenden (13 Nennungen)**
- **Mut zur Veränderung des Lernenden (9 Nennungen)**

⁴²¹ Der Mittelwert beträgt 2,43.

- **Praxisbezug der Aus- und Weiterbildung (9 Nennungen)**
- Sinnvolle Methodenauswahl durch den Weiterbildner (8 Nennungen)
- Commitment des Managements und der Führungskräfte (7 Nennungen)
- Korrekte Selektion der Teilnehmenden (7 Nennungen)

Im Folgenden werden einige der eben genannten Antwortformate ausführlich beschrieben:

12.4.1.1 Anwendungsmöglichkeit nach der Weiterbildungsmaßnahme

"Wenn der Teilnehmer das [das Gelernte] nachher in die Realität umsetzen kann, dann hat er eine gute Chance, dass sein Wissen erhalten bleibt. Wenn er nie mehr mit dem Thema konfrontiert wird, nützt das Seminar nicht so viel. Ich finde, dann bringt es auch der Bank nicht sehr viel." (22221, 365-367)

Für 16 Interviewte (N=86; 18,6%) ist es wichtig, dass Lernende die Möglichkeit erhalten, das Gelernte an ihrem Arbeitsplatz anzuwenden, was oftmals nicht der Fall ist und als eher frustrierende Situation empfunden wird, wie nachfolgendes Zitat aufzeigt:

"Es ist auch ein Thema, den Transfer vom Teilnehmer in seinen Job zu betrachten. Aber ich weiss leider gar nicht, was sie genau tun. Und oftmals haben sie einen Job, in dem sie das Gelernte gar nicht anwenden können. Dies ist etwas frustrierend für mich." (19991, 532-535)

Von diesen sind sechs **Linienreferenten** (N=19; 31,6%), drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%), fünf externe Weiterbildner (N=25; 20,0%), ein Leiter einer Weiterbildungsabteilung (N=7; 14,3%) und ein Trainer (N=21; 4,8%). Von der **Fachausbildung** stammen 12 Personen (N=35; 34,3%), von der Führungsausbildung vier (N=37; 10,8%). **Keine** Antwortenden kommen aus der **Verkaufsausbildung**⁴²².

12.4.1.2 Lern- und Transferwilligkeit des Lernenden

Für 13 Weiterbildende (N=86; 15,1%) ist auf der Ebene des Lernenden die **Lern- und Transferwilligkeit als Voraussetzung** zentral. Es sind dies sechs unternehmensintern (N=61; 9,8%) und sieben **unternehmensextern** (N=25; 28,0%) tätige Weiterbildende. Die häufigsten Antworten stammen aus der Führungsausbildung mit sieben (N=37; 18,9%), gefolgt von

⁴²² Ungeklärt bleibt, ob Weiterbildende aus dem Verkaufsbereich per se davon ausgehen, dass eine Anwendungsmöglichkeit besteht oder ob dies tatsächlich nicht als Transfervoraussetzung angesehen wird.

jenen der Verkaufsausbildung mit zwei (N=14; 14,3%) und der Fachausbildung mit vier Nennungen (N= 35; 11,4%). Externe Weiterbildner sind mit sieben Personen (N=25; 28,0%) am häufigsten vertreten. Es folgen drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%), zwei Trainer (N=21; 9,5%) und ein Linienreferent (N=19; 5,3%), während keiner der Leiter diese Auffassung explizit vertritt.

12.4.1.3 Mut zur Veränderung

"Wenn ich mir den Transfer theoretisch überlege, dann ist es so, dass viele Teilnehmer sehr gerne das Gelernte umsetzen würden; dies aber nicht geht:

Sei es, weil es nicht erlaubt ist und ungewohnt wäre; sei es, **weil sie sich nicht trauen**

[Hervorhebung der Autorin]." (5020; 507-509)

Mut zur Veränderung spricht das Engagement und den Willen des Lernenden an, Neues anzupacken und dabei allenfalls auf Hindernisse zu stossen. Dieser Aspekt findet sich bei neun Interviewten (N=86; 10,5%). Fünf Antwortende arbeiten unternehmensintern (N=61; 8,2%), vier **extern** (N=25; 16,0%); die Führungsausbildung ist dabei mit fünf (N=37; 13,5%) und die Fachausbildung mit vier Personen (N=35; 11,4%) vertreten. Auch hier finden sich **keine** Antwortenden aus der **Verkaufsausbildung** (vgl. Kapitel 12.4.1.1). Die Funktionsgruppe der externen Weiterbildner ist mit vier Personen (N=25; 16,0%) am besten vertreten, gefolgt von zwei Programmverantwortlichen (N=14; 14,3%), zwei Trainern (N=21; 9,5%) und einem Linienreferenten (N=19; 5,3%).

12.4.1.4 Praxisbezug der Aus- und Weiterbildung (9 Nennungen)

Die Antwortenden sind hier sechs unternehmensintern (N=61; 9,8%) und drei unternehmensextern (N=25; 12,0%) tätige Personen, die mit fünf Personen den **Fachbereich** (N=35; 14,3%) und mit vier Personen den Führungsbereich (N=37; 10,8%) vertreten. Auch hier **fehlt** die Repräsentation des **Verkaufsbereichs**. Die Aufteilung nach Funktion zeigt, dass vier Personen zur Gruppe der externen Weiterbildner (N=25; 12,0%), drei zu den Trainern (N=21; 14,3%), sowie je eine Person zu den Programmverantwortlichen (N=14; 7,1%), den Leitern einer Weiterbildungsabteilung (N=7; 14,3%) bzw. zu den Linienreferenten (N=19; 5,3%) gehören.

12.4.2 Besonderheiten bei Einzelnennungen

Während bei den oben aufgeführten Antwortformaten ein relativ ausgewogenes Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Antwortenden zu verzeichnen ist, finden sich auch solche, bei denen eine der beiden Gruppen überwiegt: So nennen vier Frauen und damit

18,2% eine korrekte Teilnehmerselektion als Transfervoraussetzung, während nur drei Männer (N=64; 4,7%) diese Meinung vertreten. Als Gegenbeispiele können die Antwortformate "stattgefundenes Lernen", "Lernspass und Freude", "realistische Einschätzung des Weiterbildenden bezüglich der Transfermöglichkeit" und die "Reflexionsfähigkeit des Lernenden" mit je vier Nennungen sowie das "Überwinden alter Muster und Ängste" mit fünf Nennungen aufgeführt werden, die **alle ausschliesslich von männlichen Weiterbildenden** genannt werden.

Die Thematik **Zeit** als Transfervoraussetzung wird ebenfalls **nur von Männern** erläutert, dabei wird zwischen der Situation **während** der Aus- und Weiterbildungsmaßnahme, die von sechs (N=61; 9,4%) Personen angesprochen wird, und der Situation nach einer Maßnahme von fünf (N=61; 7,8%) Personen unterschieden. Zudem lässt sich innerhalb der Funktionsgruppen eine Verschiebung feststellen: Der Faktor Zeit als Transfervoraussetzung **während** der Aus- und Weiterbildung wird von drei **Linienreferenten** (N=19; 15,8%) sowie je einem Leiter (N=7; 14,3%), Programmverantwortlichen (N=14; 7,1%) und externem Weiterbildner (N=25; 4,0%) thematisiert. **Keine Nennung liegt von der Gruppe der Trainer** vor. Im Gegensatz dazu nennen drei **Trainer** (N=21; 14,3%) und zwei externe Weiterbildner (N=25; 8,0%) die Zeit für den Abschnitt **nach** der Aus- und Weiterbildung. Nennungen von Linienreferenten und Leitern fehlen.

Die **Involvierung der Vorgesetzten** liegt den **Programmverantwortlichen** mit drei von vier Personen (N=14; 21,4%) gegenüber einem Trainer (N=21; 4,8%) am Herzen. Ein ähnliches Bild bietet sich bei der Thematik "**korrekte Teilnehmerselektion**": Es sind dies drei Programmverantwortliche ((N=14; 21,4%) zwei Linienreferenten (N=19; 10,5%) und zwei Trainer (N=21; 9,5%).

Die **Bewusstwerdung der eigenen Schwächen** seitens des Lernenden findet sich als Antwortformat bei fünf von sechs Personen häufig bei **Führungsausbildenden** (N=37; 13,5%).

Das **Commitment des Auftraggebers** als Transfervoraussetzung nennen **externe Weiterbildner** mit fünf Antwortenden (N=25; 20,0%) gegenüber je einer Nennung eines Trainers (N=21; 4,8%) bzw. Leiters (N=7; 14,3%).

Nur für die **Leiter der Weiterbildungsmaßnahme** (N=7; 42,9%) gilt die **Sensibilisierung der Lernenden für den Transfer durch den Weiterbildenden** mit drei Nennungen als Transfervoraussetzung.

12.5 Transferfeedback

Die Frage "Was meinen Sie, was Ihre Teilnehmer von Ihnen als Weiterbildner schätzen, wenn es um den Transfer geht?" wurde sämtlichen Trainern, Programmverantwortlichen und Linienreferenten des befragten Unternehmens gestellt und von diesen beantwortet. Zudem äussern sich fünf externe Weiterbildner spontan zu diesem Themengebiet, so dass insgesamt Antworten von 59 Personen (N=86; 68,6%) vorliegen (vgl. Tabelle 55).

Tabelle 55: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transferfeedback

Dimension	Kategorie	Be-fragte	Be-antworter	Nicht-antworter	Spontan-antworter	Total Antworter	N	% Antwort-er von N
Bereich	Fach	23	23	0	2	25	35	71,4%
	Führung	26	26	0	2	28	37	75,7%
	Verkauf	5	5	0	1	6	14	42,9%
	Total	54	54	0	5	59	86	68,6%
Funktion	Externe	-	-	-	5	5	25	20,0%
	Trainer	21	21	0	0	21	21	100,0%
	PV	14	14	0	0	14	14	100,0%
	Leiter	-	-	-	0	0	7	0,0%
	Linienreferent	19	19	0	0	19	19	100,0%
	Total	54	54	0	5	59	86	68,6%
Anstellung	Unternehmensintern	54	54	0	0	54	61	88,5%
	Unternehmensextern	-	-	-	5	5	25	20,0%
	Total	54	54	0	5	59	86	68,6%

12.5.1 Einzelnennungen

Die Antwortenden nennen 27 Antwortformate mit insgesamt 136 Nennungen, davon entfallen 3 Antwortformate und 15 Nennungen auf Feedbacks eher negativer Art, 24 Antwortformate und 121 Nennungen auf positive Feedbacks (vgl. Anhang XX).

Als positive Teilnehmerfeedbacks nennen die Weiterbildenden:

- **Einfache Erklärungen und Aussagen des Weiterbildners (12 Nennungen)**
- **Eingehen auf Anliegen der Teilnehmenden (12 Nennungen)**
- **Erfahrungsbeispiele des Weiterbildners (12 Nennungen)**
- **Eingehen auf die Person des Teilnehmenden (10 Nennungen)**
- Fachkenntnisse des Weiterbildners (8 Nennungen)
- Tipps und Tricks, Hilfestellungen und Tools (8 Nennungen)

- Atmosphäre im Seminar (6 Nennungen)
- Möglichkeit des Erfahrungsaustausches (6 Nennungen)
- Motivierung der Teilnehmenden (6 Nennungen)

Als negative Feedbacks werden genannt:

- **Das Fehlen eines Feedbacks seitens der Teilnehmenden (7 Nennungen)**
- **Lernende nehmen etwas mit, wissen aber nicht konkret was (5 Nennungen)**
- Zu viel Inhalt auf zu wenig Zeit (3 Nennungen)

Es folgen die Beschreibungen einiger ausgewählter Antwortformate.

12.5.1.1 Einfache Erklärungen des Weiterbildners

"Sie sagen mir, dass ich scheinbar einfach Zusammenhänge erklären kann und dies schätzen sie. Ich kann also beispielsweise den Sinn und Zweck von Front-Net klar darstellen und das Komplexe einfach und verständlich ausdrücken." (29992, 416-418)

Aus Sicht von 12 Weiterbildenden, acht Personen aus dem Bereich Fach (N=35; 22,9%), drei Führungsausbildende (N=37; 8,1%) und ein Verkaufsausbildender (N=14; 7,1%), schätzen ihre Teilnehmenden ihre einfachen Erklärungen, die dazu führen, dass sie schneller einen Transfer erreichen. Es sind dies drei Trainer (N=21; 14,3%), vier **Programmverantwortliche** (N=14; 28,6%) und fünf **Linienreferenten** (N=19; 26,3%), die allesamt den Fachbereich vertreten (N=14; 35,7%). Zudem sind alle Antwortenden unternehmensintern tätig (N=61; 19,7%).

12.5.1.2 Eingehen auf Anliegen der Teilnehmenden

Ebenfalls 12 Antwortende gehen davon, dass ihre Teilnehmenden es schätzen, wenn ihre Anliegen, ihre Fragen und Probleme in der Weiterbildungsmaßnahme thematisiert werden. Konkret meint eine weiterbildende Person:

"Sie schätzen es, dass ich versuche, mir Zeit zu nehmen und versuche, ihre Fragen zu beantworten. Ich versuche, auf sie einzugehen und die Schulungen flexibel zu gestalten." (12222, 298-299)

Es sind dies fünf weibliche (N=22; 22,7%) gegenüber sieben männlichen Weiterbildenden (N=64; 10,9%). Vier Personen vertreten den Fachbereich (N=35; 11,4%), acht die **Führungsausbildung** (N=37; 21,6%). Es sind dies **sieben Trainer** (N=21; 33,3%), zwei Programmver-

antwortliche (N=14; 14,3%) und drei Linienreferenten (N=19; 15,8%). Antwortende sind sieben weibliche (N=22; 31,8%) und fünf männliche Weiterbildende (N=64; 7,8%).

12.5.1.3 Beispiele des Weiterbildners

Ein Weiterbildner meint: "Ich gebe oft Beispiele, die ich aus Erfahrung kenne. Das wird von den Teilnehmern geschätzt" (207, 421). Zusätzlich findet sich in den Äusserungen der Antwortenden der Verweis, dass der Praxisbezug für die Teilnehmenden bereichernd wirkt:

"Sie schätzen es, dass ich gewisse Erfahrungen aus dem Job mit einbringe. Ich erzähle nicht nur die Theorie aus dem Buch. Das wird sehr geschätzt. Auch wenn sie sehen, dass ich es selber auch mache, kommt es positiv an. Ich denke auch, dass der Realitätsbezug das Wichtigste ist." (24221, 434-436)

So oder ähnlich äussern sich **12 Weiterbildende**. Sie repräsentieren mit vier Personen den Fachbereich (N=35; 11,4%), mit zwei den Verkauf (N=14; 14,3%) und mit sechs den Führungsbereich (N=37; 16,2%). Es sind dies fünf Trainer (N=21; 23,8%), drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%) und vier Linienreferenten (N=19; 21,1%).

12.5.1.4 Eingehen auf die Teilnehmenden

Neben der sachlichen Ebene (vgl. Kapitel 12.5.1.2) wird von **zehn Personen** - vier Frauen (N=22; 18,2%) und sechs Männern (N=64; 9,4%) - die **personale Ebene** betont, wie folgendes Zitat aufzeigt:

"Sie sagen, dass ich sie mit einbeziehe und bei ihnen ein inneres Feuer entfache" (22223, 321). Dabei werden teilweise direkt oder indirekt die Interaktion, das dialogische Momentum und die nondirektive Leitung der Weiterbildenden angesprochen:

"Wir geben ihnen die Bühne zum Schalten und Walten. Beim Transfer ist dies noch viel stärker der Fall: Wir können nicht mehr machen, als ihnen die Möglichkeit zu geben, sich Gedanken zu machen. Aber die Teilnehmer müssen selber handeln.

Umso unsichtbarer wir sind, desto besser: Es geht mir nicht um Leitung und Führung der Teilnehmer. Ich will eine Plattform schaffen, damit sie sich mit sich selber auseinandersetzen und dann das, was sie verändern wollen, auch umsetzen." (104, 390-398)

Vier der zehn Antwortenden kommen aus dem Fach- (N=35; 11,4%), sechs aus dem Führungsbereich (N=37; 16,2%). Es sind dies vier **Trainer** (N=21; 19,0%)⁴²³, drei **Linienrefe-**

⁴²³ Damit fällt das Antwortverhalten der Trainer beim Eingehen auf die Anliegen der Teilnehmenden (Sachebene) mit 33,3% aller Trainer deutlich höher aus als beim Eingehen auf die Teilnehmenden (Personalebene).

renten (N=19; 15,8%), zwei **Programmverantwortliche** (N=14; 14,3%) und ein externer Weiterbildner (N=25; 4,0%).

Neben diesen positiven Feedbacks, die die Weiterbildner nennen, wenn es um das Feedback ihrer Teilnehmenden bezüglich Transfer geht, werden auch eher negativ besetzte Feedbacks genannt, die im Folgenden vorgestellt werden:

12.5.1.5 Fehlen von Feedback

Sieben Weiterbildner halten fest, dass sie selten Feedbacks erhalten, was ein Weiterbildner explizit bedauert:

"Aber ich bekomme nur selten direkte Feedbacks auf meine Referententätigkeiten. Dies ist eigentlich schade. Es wäre sehr interessant für mich." (23332, 189-190)

Die Antwortenden vertreten mit zwei Personen den Fach- (N=35; 5,7%) und mit einer Person den Verkaufsbereich (N=14; 7,1%). Vier Personen sind Führungsausbildende (N=37; 10,8%). Diese Thematik betrifft externe Weiterbildner (N=25; 8,0%), Trainer (N=21; 9,5%) und Linienreferenten (N=15,8%) - **nicht aber Programmverantwortliche** (N=14; 0,0%) oder Leiter einer Weiterbildungsabteilung (N=7; 0,0%). Vier Antwortende sind weiblich (N=22; 18,2%), drei männlich (N=64; 4,7%).

12.5.1.6 Lernenden ist nicht aktiv bewusst, was sie mitnehmen

Fünf Personen berichten von ihrem Eindruck, dass Teilnehmende zwar erzählen, dass sie etwas vom Seminar mitnehmen, dieses aber nicht konkretisieren können. Diesen Umstand schildert ein Programmverantwortlicher aus dem Fachbereich (N=9; 11,1%) und vier **Management Trainer** (N=21; 19,0%)⁴²⁴.

12.5.2 Besonderheiten bei Einzelnennungen

Es gibt ein einziges Antwortformat, das **ausschliesslich von Männern** gewählt wird. Es betrifft das **praxisnahe Training**, das von vier männlichen Weiterbildenden (N=64; 6,3%) genannt wird. Sie stammen mit je zwei Personen aus dem **Verkaufsbereich** (N=14; 14,3%) bzw. aus der Führung (N=37; 5,4%).

Generell fällt auf, dass relativ häufig der Anteil der weiblichen Antwortenden deutlich oder mindestens leicht höher ausfällt als jener ihrer männlichen Kollegen. So beispielsweise bei den Antwortformaten "einfache Erklärungen", "Eingehen auf die Anliegen der Teilnehmen-

⁴²⁴ Antwortende sind eine Frau (N=22; 4,5%) und vier Männer (N=64; 6,3%).

den", "Eingehen auf die Teilnehmenden" "Fachkundigkeit der weiterbildenden Person" oder die Möglichkeit des "Erfahrungsaustauschs für Teilnehmende".

Zwei weibliche Weiterbildende (N=22; 9,1%) und ein männlicher Kollege (N=64; 1,6%) beschreiben den Umstand, dass sie das Feedback von den Teilnehmenden erhalten haben, **zuviel Inhalt in ihr Referat gepackt** zu haben. Dies betrifft ausnahmslos **Linienreferenten** aus dem **Fachbereich** (N=14; 21,4%). Ebenso wird das **Halten einer freien Rede** ausschliesslich von **Linienreferenten** (N=19; 10,5%) genannt. Zudem ist der **Antwortanteil der Linienreferenten** bezüglich der Anschaulichkeit von Inhalten mit drei von total fünf Antwortenden (N=19; 15,8%), bezüglich der Wichtigkeit einer angenehmen Atmosphäre im Seminar mit vier von total sechs Antwortenden (N=19; 21,1%) und die Fachkundigkeit des Weiterbildenden mit fünf zu acht (N=19; 26,3%) gegenüber anderen Funktionsgruppen deutlich erhöht. Die drei Nennungen für das "Bearbeiten eigener Fälle" stammen hingegen ausschliesslich von **Management Trainern** (N=21; 14,3%).

12.6 Verbesserungsvorschläge Transfer

Im Rahmen der Ausführungen zur Thematik Transfer werden von 64 Personen (N=74,4%) spontan Verbesserungsvorschläge für den Transfer genannt (vgl. Tabelle 56).

Tabelle 56: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Verbesserungsvorschläge Transfer

Dimension	Kategorie	Be-fragte	Be-antworter	Nicht-antworter	Spontan-antworter	Total Antworter	N	% Antwort-er von N
Bereich	Fach	-	-	-	24	24	35	68,6%
	Führung	-	-	-	31	31	37	83,8%
	Verkauf	-	-	-	9	9	14	64,3%
	Total	-	-	-	64	64	86	74,4%
Funktion	Externe	-	-	-	9	9	25	36,0%
	Trainer	-	-	-	19	19	21	90,5%
	PV	-	-	-	13	13	14	92,9%
	Leiter	-	-	-	7	7	7	100,0%
	Linienreferent	-	-	-	16	16	19	84,2%
	Total	-	-	-	64	64	86	74,4%
Anstellung	Unternehmensintern	-	-	-	55	55	61	90,2%
	Unternehmensextern	-	-	-	9	9	25	36,0%
	Total	-	-	-	64	64	86	74,4%

Es sind dies gehäuft Personen, die unternehmensintern arbeiten (90,2%) und als Leiter (100%), Programmverantwortliche (92,9%) bzw. Trainer (90,2%) tätig sind.

12.6.1 Einzelnennungen

Von den 64 Personen liegen 133 Nennungen vor, wobei zwischen einem und maximal fünf Antwortformate pro Person genannt wurden⁴²⁵, die sich auf 63 Antwortformate verteilen. Davon entfallen 50 Nennungen (37,6%) mit 16 Antwortformaten (25,4%) auf Inhalte, die direkt oder indirekt mit der Rolle des Vorgesetzten in Verbindung stehen (vgl. Anhang YY). Es sind dies beispielsweise die Durchführung von Einzelgesprächen zwischen Lernendem und Vorgesetzten, die Durchführung von Mitarbeiter-Vorgesetzten-Seminaren, Information des Vorgesetzten bezüglich Ausbildungsinhalten des Lernenden, Kick-off-Veranstaltungen Teilnehmer-Vorgesetzter, Durchführung einer Lernzielvereinbarung zwischen dem Teilnehmenden und seinem Vorgesetzten sowie generell eine bessere Involvierung des Vorgesetzten (vgl. weiter unten).

Zudem können die Antwortformate in die Dimensionen Lehr-Lern-Situation, operative Ausrichtung der Weiterbildung, strategische Ausrichtung der Weiterbildung, Unternehmen (strategische Ausrichtung) und Weiterbildende unterteilt werden (vgl. Anhang AAA). Dabei zeigt sich, dass mit deutlichem Abstand die meisten Verbesserungsvorschläge den operativen Verlauf des Weiterbildungszyklus betreffen (41,4% aller Nennungen), gefolgt von der strategischen Ausrichtung der Weiterbildung mit 25,5% aller Nennungen, während die für die Weiterbildenden direkt beeinflussbare Dimension der Lehr-Lern-Situation mit 11,3% aller Nennungen vertreten ist.

Folgende Antwortformate weisen die häufigsten Nennungen auf:

- **Bessere Involvierung des Vorgesetzten des Lernenden (17 Nennungen)**
- **Anwendungsorientiertes Lernen im Seminar (6 Nennungen)**
- **Durchführung Bilanzbericht und/oder Bilanzgespräch Lernender, Vorgesetzter und Weiterbildner (5 Nennungen)**
- **Abschaffung eines Ausbildungsobligatoriums seitens der Unternehmung (5 Nennungen)**
- Etablierung Coaching als Transfersicherungsmassnahme in der Weiterbildung (4 Nennungen)
- Etablierung Follow-up-Tage als Transfersicherungsmassnahme in der Weiterbildung (4 Nennungen)

⁴²⁵ Der Mittelwert beträgt 2,1.

- Involvierung aller Hierarchiestufen des Unternehmens bei zentralen Ausbildungsinitiativen (4 Nennungen)

Im Folgenden sollen einzelne Antwortformate kurz vorgestellt werden:

Bessere Involvierung des Vorgesetzten des Lernenden

Insgesamt 17 Personen (N=86; 19,8%) - 10 weibliche (N=22; 45,5%) und sieben männliche Weiterbildende (N=64; 10,9%) - sehen eine Verbesserung des Transfers in einer aktiveren Involvierung des Vorgesetzten des Lernenden. Es sind dies ein unternehmensexterner (N=25; 4,0%) und 16 **unternehmensintern** tätige Weiterbildner (N=61; 26,2%), wovon zehn der Gruppe der **Trainer** (N=21; 47,6%) und je drei derjenigen der Programmverantwortlichen (N=14; 21,4%) bzw. der Linienreferenten (N=19; 15,8%) angehören. 13 Personen repräsentieren die **Führungsausbildung** (N=37; 35,1%), drei den Fachbereich (N=35; 8,6%) und eine den Verkauf (N=14; 7,1%).

Anwendungsorientiertes Lernen im Seminar

Das anwendungsorientierte Lernen im Seminar wird von insgesamt sechs Personen genannt, wovon zwei der Gruppe der **Leiter einer Weiterbildungsabteilung** (N=7; 28,6%), drei der Gruppe der externen Weiterbildner (N=25; 12,0%) und eine der Gruppe der Linienreferenten (N=19; 5,3%) angehören. Dabei wird unterstrichen, dass das Lernen und im Speziellen das anwendungsorientierte Lernen der erste Schritt zum Transfer sei (5000, 554).

Durchführung Bilanzbericht oder -gespräch mit allen Beteiligten

"Es wäre toll, ein Schlussgespräch mit dem Vorgesetzten zu haben. Er sollte ja in jeder Beziehung miteinbezogen werden!" (12221, 354-355)

Diese Auffassung vertreten insgesamt fünf unternehmensintern tätige Personen (N=61; 8,2%). Es sind dies vier Management Trainer (N=21; 19,0%) und ein Linienreferent aus dem Fachbereich (N=14; 7,1%).

Abschaffung des Ausbildungsobligatoriums seitens der Unternehmung

Dieser Verbesserungsvorschlag stammt von Weiterbildenden der Führungsausbildung (N=37; 13,5%). Es sind dies drei Trainer (N=21; 14,3%), ein Programmverantwortlicher (N=14; 7,1%) und ein externer Weiterbildner (N=25; 4,0%). Dabei wird argumentiert, dass Mitarbeitende nicht zu einer Ausbildung gezwungen werden sollen (5005, 541) bzw. dass die knappen Ressourcen für jene zu gebrauchen seien, die freiwillig lernen wollten und dazu motiviert seien (208, 337).

12.7 Verschiedene Hauptkategorien im Überblick

Überblicksmässig werden die Ergebnisse zu den Hauptkategorien Transfertheorien, Transferkonzepte, -sicherung, -zeitpunkt und die von Vorgesetzten und Kollegen geforderten Kompetenzen bezüglich Transfermethoden und –wissen vorgestellt, da sie vereinzelt Nennungen auf sich ziehen und eine kleine Anzahl interviewter Personen repräsentieren.

12.7.1 Transfertheorien

Die Frage "Kennen Sie Theorien über den Transfer?" wird sämtlichen 21 Trainern gestellt und von 14 (66,7%) beantwortet. Dabei werden pro Person eins bis zwei Antwortformate angegeben⁴²⁶. Insgesamt fünf Personen (N=86; 5,8%) bejahen die Frage⁴²⁷, während sieben Personen (N=86; 8,1%), die **Hälfte der Antwortenden**, angeben, **keine Transfertheorien zu kennen** und zwei weitere Personen meinen, dass es **eher Methoden denn Theorien** gäbe (vgl. Anhang BBB).

Zwei Personen (N=86; 2,3%) nennen **Lerntheorien**, die in einem Fall konkretisiert werden, indem auf das **Modelllernen** verwiesen wird. Drei Personen (N=86; 3,8%) sprechen im weitesten Sinne von **Modellen der Verhaltensänderung**, namentlich vom Sieben-Schritte-Modell individueller Verhaltensänderung⁴²⁸. Damit wird zusammengefasst klar, dass die wenigen Antwortenden eher Konzepte als Theorien nennen.

12.7.2 Transferkonzepte

In ganz unterschiedlichen Zusammenhängen, wie der Beschreibung von Transfermethoden, Hauptaufgaben oder Transfertheorien, werden von insgesamt 22 Personen (N=86; 25,6%) Transferkonzepte im weitesten Sinne beschrieben. Dabei lassen sich acht unterschiedliche Konzepte mit einem Total von 30 Nennungen finden⁴²⁹. Als häufigstes Antwortformat führt

⁴²⁶ Der Mittelwert beträgt 1,07. Spontanantworter sind keine zu verzeichnen.

⁴²⁷ Wegen des Antwortverhaltens der Trainer wurde in der zweiten und dritten Datenerhebungsphase auf diese Frage verzichtet.

⁴²⁸ Das Sieben-Schritte-Modell individueller Verhaltensänderung nach Jakobson (siehe z.B. bei Lemke, 1995) umfasst die Bewusstmachung, das Verstehen, die Überzeugung, die Bemühung, die Belohnung, das Feedback und die Systemanpassung.

⁴²⁹ Der Mittelwert beträgt 1,36. Alle Personen sind Spontanantworter.

das "**kleine Transferkonzept**"⁴³⁰ mit acht Nennungen die Liste an (vgl. **Anhang BBB**). Es wird von vier Personen aus dem Fachbereich (N=35; 11,4%) und je zwei aus dem Verkaufsbereich (N=14; 14,3%) bzw. Führungsbereich (N=37; 5,4%) erwähnt. Es handelt sich dabei um zwei Trainer (N=21; 9,5%), zwei Programmverantwortliche aus dem Verkaufsbereich (N=4; 50%), drei Programmverantwortliche aus dem Fachbereich (N=7; 42,9%) und einen Leiter einer Fachausbildungsabteilung (N=7; 14,3%). Alle Antwortenden sind **unternehmensintern** tätig (N=61; 13,1%). Eine **Annäherung von Lern- und Arbeitsort** verstehen fünf Personen als ideales Transferkonzept. Es sind dies vier Repräsentanten des Fachbereichs (N=35; 11,4%) und eine Person aus dem Führungsbereich (N=37; 2,7%)⁴³¹. Ferner werden das **Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick** und das Konzept **Transfer als Dauerprozess** von je vier Personen genannt, beide Male von drei Führungsausbildenden (N=37; 8,1%) und einer Person aus dem Fachbereich (N=35; 2,8%).

12.7.3 Transfersicherung

21 Personen (N=86; 27,9) äussern sich zur Transfersicherung. Es handelt sich dabei um neun Personen aus dem Bereich Fach (N=35; 25,7%), drei aus dem Verkauf (N=14; 21,4%) und neun aus der Führung (N=37; 24,3%)⁴³². Auffallend ist, dass je ein Drittel der Antwortenden im Rahmen der Fragestellung "Was bedeutet Transfer für Sie persönlich?" bzw. "Welche Methoden zur Transfersicherung kennen Sie?" auf die Sicherung zu sprechen kommt, während das letzte Drittel auf unterschiedliche Fragen wie "Wo sehen Sie Schwierigkeiten bei der Transfersicherung?" oder "Was schätzen die Teilnehmenden in Bezug auf den Transfer an Ihnen?" fällt. Insgesamt werden 12 Antwortformate mit total 25 Nennungen gewählt, wobei jede Person zwischen einer und drei Antworten gegeben hat⁴³³. Als wichtigste Transfersicherung gelten für die Weiterbildenden die **eigene Methodenfreiheit** sowie die **Bekanntgabe**

⁴³⁰ Der Ausdruck wurde gewählt, da die Antwortenden darauf hinweisen, dass diese Variante die Kleinstmögliche sei und beliebig ausgebaut werden könne (beispielsweise mittels Coaching, Contracting, Bilanzgesprächen etc.). Das kleine Transferkonzept beinhaltet die individuelle, schriftliche Transferzieldefinition durch den Teilnehmenden, das Einsammeln der Schriftstücke durch den Weiterbildner und das Zusenden derselben an den jeweiligen Vorgesetzten der Teilnehmenden.

⁴³¹ Es sind drei externe Weiterbildner (N=25; 12%), ein Trainer (N=21; 4,8%) und ein Programmverantwortlicher (N=14; 7,1%) vertreten.

⁴³² Es sind dies zehn Angehörige der externen Weiterbildner (N=25; 40%), sechs Trainer (N=21; 28,6%), drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%), ein Leiter (N=7; 14,3%), und ein Linienreferent (N=19; 5,3%).

⁴³³ Der Mittelwert beträgt 1,19.

der individuellen Transferziele der Teilnehmenden an die Weiterbildenden (je sechs Nennungen)⁴³⁴.

12.7.4 Transferzeitpunkt

Zehn Personen antworten auf die Frage, wann sie zum ersten Mal an den Transfer denken bzw. wann für Sie der Transfer besonders wichtig sei⁴³⁵ (vgl. Tabelle 57). Zusätzlich finden sich 20 Spontanantworten, so dass insgesamt Aussagen von 30 Personen (N=86; 34,9%) vorliegen.

Tabelle 57: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transferzeitpunkt

Dimension	Kategorie	Be-fragte	Be-antworter	Nicht-antworter	Spontan-antworter	Total Antworter	N	% Ant-worter von N
Bereich	Fach	4	4	0	9	13	35	37,1%
	Führung	4	2	2	10	12	37	32,4%
	Verkauf	4	4	0	1	5	14	35,7
	Total	12	10	2	20	30	86	34,9%
Funktion	Externe	12	10	2	3	13	25	52,0%
	Trainer	-	-	-	6	6	21	28,6%
	PV	-	-	-	5	5	14	37,7%
	Leiter	-	-	-	3	3	7	42,9%
	Linienreferent	-	-	-	3	3	19	15,8%
	Total	12	10	2	20	30	86	34,9%
Anstellung	Unternehmensintern	12	10	2	3	13	61	21,3%
	Unternehmensextern	-	-	-	17	17	25	68,0%
	Total	12	10	2	20	30	86	34,9%

Gesamthaft geben die Antwortenden sieben Zeitpunkte mit einer Gesamthäufigkeit von 52 Nennungen an, wobei jeder Person zwischen einem und drei Zeitpunkte zuzuordnen sind⁴³⁶. Folgende Zeitpunkte werden genannt (vgl. Anhang CCC):

– **Start des Aus- und Weiterbildungszyklus (8 Nennungen)**

⁴³⁴ Die Methodenfreiheit nennen eine Person aus dem Fachbereich (N=35; 2,9%), zwei aus dem Verkauf (N=14; 14,3%) bzw. drei aus der Führung (N=37; 8,1%). Die Wichtigkeit der Zielbekanntgabe nennen zwei Personen aus der Fachausbildung (N=35; 5,7%), drei aus der Führung (N=37; 8,1%) und eine Person aus dem Verkauf (N=14; 7,1%).

⁴³⁵ Da die Wirkung der Frage als eher suggestiv einzustufen war, wurde die Frage bei den verbleibenden Interviews nicht mehr gestellt.

⁴³⁶ Der Mittelwert beträgt 1,73.

- **Konzeptionsphase (12 Nennungen)**
- Kurz vor dem Seminar (2 Nennungen)
- **Während der Weiterbildungsmassnahme (17 Nennungen)**
- Seminarende (2 Nennungen)
- Nach dem Seminar (3 Nennungen)
- **Vor, während und nach der Aus- und Weiterbildung (8 Nennungen)**

17 Personen sind überzeugt davon, dass der Transfer ein wichtiges Thema **während** der **Weiterbildungsmassnahme** ist. Es sind dies fünf Personen aus dem Bereich Fach (N=35; 14,3%), vier aus dem **Verkauf** (N=14; 28,6%) und acht aus der Führung (N=37; 21,6%)⁴³⁷. Für 12 Personen ist die **Konzeptionsphase** der erste Zeitpunkt, bei dem an Transfer gedacht werden sollte⁴³⁸.

Je acht Nennungen fallen auf den **Start des Ausbildungszyklus** bzw. beschreiben eine **andauernde Interaktion zwischen Ausbildungs- und Transferprozess**, die die Zeiträume vor, während und nach der Weiterbildung umfasst⁴³⁹.

12.7.5 Geforderte Transfermethoden und –wissen

Alle Leiter der Weiterbildungsabteilungen und sämtliche externe Weiterbildner wurden gebeten, darüber Auskunft zu erteilen, über welches **Transferwissen** die in der Weiterbildung Tätigen verfügen und welche **Transfermethoden** sie ihrer Ansicht nach beherrschen sollten. Bezogen auf die Frage nach den **Transfermethoden** liegen Antworten von zwei Leitern sowie von 13 externen Weiterbildnern vor (vgl. Tabelle 58).

⁴³⁷ Es sind dies sechs externe Weiterbildner (N=25; 24,0%), vier Trainer (N=21; 19,0%), zwei Leiter (N=7; 28,6%), drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%) und zwei Linienreferenten (N=19; 10,5%).

⁴³⁸ Dabei handelt es sich um drei Personen aus dem Fachbereich (N=35; 8,6%), drei aus dem Verkauf (N=14; 21,4%) und sechs aus der Führung (N=37; 16,2%).

⁴³⁹ Die Ausbildungsstartphase als ersten Transferzeitpunkt nennen vier Weiterbildner aus der Fachausbildung (N=35; 8,6%), sowie je zwei aus dem Verkauf (N=14; 14,3%) bzw. aus der Führung (N=37; 5,4%). Die Interaktion zwischen Ausbildungs- und Transferprozess beschreiben zwei Fachauszubildende (N=35; 5,7%), zwei Verkaufstrainer (N=14; 14,3%) und vier Führungsausbildende (N=37; 10,8%). Eine Person, ein externer Weiterbildner aus dem Bereich Verkauf, nennt beide beschriebenen Antwortformate.

Tabelle 58: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transfermethoden

Dimension	Kategorie	Be- fragte	Be- antworter	Nicht- antworter	Spontan- antworter	Total Antworter	N	% Ant- worter von N
Bereich	Fach	12	4	8	0	4	35	11,4%
	Führung	11	6	5	0	6	37	16,2%
	Verkauf	9	5	4	0	5	14	35,7%
	Total	32	15	17	0	15	86	17,4%
Funktion	Externe	25	13	12	0	13	25	52,0%
	Trainer	-	-	-	-	-	21	-
	PV	-	-	-	-	-	14	-
	Leiter	7	2	5	0	2	7	28,6%
	Linienreferent	-	-	-	-	-	19	-
	Total	32	15	17	0	15	86	17,4%
Anstellung	Unternehmensintern	7	2	5	0	2	61	3,3%
	Unternehmensextern	25	13	12	0	13	25	52,0%
	Total	32	15	17	0	15	86	17,4%

Über das Transferwissen äussern sich ebenfalls die zwei Leiter (N=7; 28,6%) sowie sechs externe Weiterbildner (N=25; 24,0%). Die Frage zu den Transfermethoden beantworten dabei - mit einer Ausnahme - ebenfalls alle Personen, die sich über das Transferwissen äussern. Insgesamt werden 31 Nennungen für die Transfermethoden und 22 für das Transferwissen abgegeben.

Im Folgenden wird in Kapitel 12.7.6 auf das Transferwissen und in Kapitel 12.7.7 auf die notwendigen Transfermethoden eingegangen.

12.7.6 Transferwissen, über welches Weiterbildner verfügen sollten

Nach Auffassung zweier Antwortender sollten Weiterbildende über ein Allgemeinwissen verfügen (vgl. Anhang CCC), das den **Transfer als Dauerprozess** im Sinne eines Prozesses versteht, der vor, während, zwischen und nach der Aus- und Weiterbildungsphase andauert. Zwei Personen konkretisieren dieses Allgemeinwissen, indem sie bezüglich Basiswissen auf das Buch "Transfer: Damit Seminare Früchte tragen" (Besser, 2001)⁴⁴⁰ verweisen. Während drei Personen zudem explizit auf das Methodenwissen zur transfergerechten Gestaltung in Ausbildungsmassnahmen hinweisen, doppeln zwei Personen in dieser Richtung nach, indem es für sie **nicht** so sehr **auf das theoretische Transferwissen** als vielmehr auf die Anwen-

⁴⁴⁰ Obwohl Besser (2001) seinen Schwerpunkt auf Methoden des Transfers setzt, geht er in seiner Einleitung auch auf Grundsätzliches ein.

dung ankommt. So wird beispielsweise von sieben Personen das **Bewusstsein angesprochen, dass Transfer etwas Zentrales sei und eine bestimmte innere Haltung** des Weiterbildenden erfordere. Zudem solle die Wichtigkeit des Transfers im Seminar nicht in Vergessenheit geraten (3 Nennungen), und die Ressourcen der Lernenden sowie ihre Lernstrategien sollen miteinbezogen werden (2 Nennungen).

12.7.7 Transfermethoden, die Weiterbildner beherrschen sollten

13 der 15 antwortenden Personen (vgl. Tabelle 58) unterstreichen, dass das **Wissen und die Anwendung methodischer Hilfsmittel** zur Sicherung des Transfers zentral seien (vgl. Anhang CCC). Ebenso wird von fünf Personen auf die **Hilfestellung und Verbesserung der Umsetzungsplanung** beim Lernenden - namentlich Ressourcenmanagement oder die **Sicherung des Feedback-Loops** - eingegangen. Ferner sollte der Einführung und Anleitung unterschiedlicher Transfersicherungsmaßnahmen im Seminar (4 Nennungen), sowie der methodischen Verankerung der Thematik Transfer in der Konzeptionsphase (4 Nennungen) die notwendige Wichtigkeit beigemessen werden.

12.8 Zusammenfassung und Diskussion

Bei der Analyse von Aussagen, die das Transferverständnis der Weiterbildner mittels unterschiedlicher Fragen bezogen auf die verschiedenen Befragtengruppen erhoben, wurden in der Folge Hauptkategorien wie Transferdefinitionen bzw. -definitionselemente, Transfermethoden, Transfersicherung, -sicherungskonzepte, Transfervoraussetzungen sowie Transferfeedback der Teilnehmenden gefunden, die die Sichtweise der Weiterbildner geordnet wiedergeben. Im Folgenden werden einige dieser Kategorien zusammenfassend dargestellt und diskutiert, wobei darauf hingewiesen wird, dass die Verteilung auf diese Kategorien unausgewogen ist, da beispielsweise 46,1% aller Nennungen auf die Transfermethoden entfallen.

Transferdefinitionen und -definitionselemente

Transferdefinition meint, im Gegensatz zu den Transferdefinitionselementen, dass die befragte Person eine knappe Beschreibung dessen formuliert, was Transfer für sie bedeutet, während bei den Transferdefinitionselementen die Person eine Aufzählung der den Transfer umfassenden Elemente vornimmt.

Von 61 Personen (70,9%) liegt eine **Transferdefinition** vor, wovon 32 Nennungen auf die **Anwendung** fallen. Damit wird Transfer mehrheitlich als **Umsetzung des Gelernten in der Praxis** verstanden. **Transfer als Prozess** wird von 13 Personen genannt; Transfer als explizites Arrangement von Elementen wird von acht Personen so verstanden (vgl. Transferdefiniti-

onselemente). Erwähnenswert sind zudem drei Nennungen, bei denen nicht von Transfer, sondern von Praxisorientierung gesprochen wird, sowie eine, bei der der Begriff abgelehnt und durch jenen des Lernprozesses ersetzt wird. Die Befunde zeigen, dass die in der Fachliteratur bekannte Position der Ablehnung von Transfer (vgl. z.B. Lave, 1988) in der Praxis zu finden ist, wenn auch selten. Zudem ist eine starke Orientierung an das in der Pädagogik gebräuchliche Transferverständnis erkennbar, während die Praxisorientierung dem Ausdruck Praxistransfer (vgl. Scharpf, 1999) am nächsten kommt. Ferner deuten die Ausführungen von 13 Personen (N=86; 15,1%) darauf hin, dass Transfer - im Gegensatz zu den Ausführungen von Piezzi (2002) - nicht von allen Befragten als "unkoordinierte Einzelmassnahmen" (Piezzi, 2002, S. 405) verstanden wird, sondern vielmehr in einem Gesamtzusammenhang, am ehesten jenem des Weiterbildungszyklus, zu verstehen ist.

Bezogen auf die **Transferdefinitionselemente** liegen Antworten von 74 Personen (86,0%) vor, die je zwischen zwei und acht Elemente nennen. Mit 37 Nennungen führt die Anwendung des in der Weiterbildungsmassnahme Gelernten die Liste an, gefolgt von der Aneignung bzw. Vertiefung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen mit 34 Nennungen, sowie die Wissensverschiebung vom Weiterbildenden zum Lernenden (24 Nennungen) und die **Festlegung individueller Entwicklungs- und Transferziele** während des Seminars (15 Nennungen). Während gerade Letzteres gehäuft von **Trainern** (8 der 15 Antwortenden) bzw. **Führungsausbildenden** (11 der Antwortenden) erwähnt wird, sind 12 der 24 die **Wissensverschiebung** von Weiterbildenden zum Lernenden nennenden Weiterbildner **Linienreferenten**. Damit zeichnen sich innerhalb der einzelnen Gruppen deutliche Unterschiede ab.

Transfermethoden

Wie eingangs erwähnt, fallen auf die Hauptgruppe Transfermethoden die häufigsten Nennungen für den Themenkreis Transfer. Insgesamt liegen Antworten von 80 der 86 Interviewten Personen vor, die 96 unterschiedliche Methoden nennen. Werden diese auf eine zeitliche Achse mit den Phasen "vor", "während", "zwischen" und "nachher" (bzw. nach der Weiterbildungsmassnahme) eingeteilt, so fällt einerseits auf, dass 42,7% der Zuordnungen auf die Phase "während" fällt, andererseits zeigt sich ein Ausscheren der externen Weiterbildner, die ihren Schwerpunkt in der Phase "nachher" setzen. Auch wenn dieser Befund auf der Grundlage der Einteilung von Transfermethoden nur als Tendenz bewertet werden sollte, so gibt es Anzeichen dafür, dass er nicht zufällig zustande kam. Auffallend ist, dass externe Weiterbildner gehäuft weniger Transfermethoden für den Zeitraum während der Weiterbildungsmassnahme nennen, so dass relativ wenige Nennungen beispielsweise zur Thematik Feedback und Evaluation diese Betonung verursachten. Zudem liegt den externen Weiterbildenden relativ

viel an dieser Phase des Transferprozesses, da sie wieder gezielt den Kontakt zum Auftraggeber aufnehmen (siehe Debriefing mit dem Auftraggeber/Kunden), sich wiederum bei ihm in Erinnerung rufen und sich für Folgeaufträge empfehlen können.

Ferner wurden die Methoden Coaching, Evaluation, Fallbearbeitung, Feedbackgebung, Lernzielsetzung, Reflexion, Einsatz Transferblock und Transferzielsetzung als Sammelcodes eingeführt, da unterschiedlichste Ausprägungen dieser Methoden in den Interviews vorkamen.

Insgesamt decken die acht Sammelcodes 51,4% aller Methodennennungen ab, wovon alleine 32,3% auf das Feedback entfallen. Allgemein wurde das **Coaching** von Trainern (57,1%) und externen Weiterbildnern (52,0%) deutlich häufiger genannt als allen anderen Funktionsgruppen. Ferner wurde Coaching als Kurzcoaching zwischen oder nach dem Seminar (8 Nennungen), als Form von Mentoring (9 Nennungen), als Transferbegleitungsmaßnahme von Vorgesetzten (5 Nennungen) sowie als Maßnahme, die der Weiterbildner selbst durchführt (18 Nennungen), genannt. Bei der **Evaluation** sind männliche Weiterbildende im Allgemeinen, sowie Leiter (71,4%) und Programmverantwortliche (57,1%) im Speziellen, gut vertreten. Dabei werden die Prüfung als Lernerfolgskontrolle (Level 2) mit 16 Nennungen, der assessmentartige Check über verhaltensrelevante Änderungen (Level 3) mit neun Nennungen, der Eintrittstest mit sechs und das Mystery Shopping als Anfangs- und/oder Schlusstest (-/Level 3) mit drei Nennungen erwähnt. Die Befunde zur Evaluation zeigen zwar eine Vielfalt möglicher Methoden, werden aber im Unterschied zur Lernthematik (vgl. Lernstufenkonzept) selten konzeptionell verankert genannt. Das heisst, es werden keine mehrstufigen Evaluationsverfahren - wie beispielsweise an Hochschulen (vgl. u.a. Daniel, 2005) oder Schulen (vgl. u.a. Stamm, 1999) praktiziert - beschrieben.

Die **Fallbearbeitung** (Case Study) wird von 30 Personen, vor allem von Programmverantwortlichen (57,1%) und Trainern (52,4%) erwähnt, wobei die Ausprägungen Fallbeispiel eines Lernenden, praxisnahe Fallstudie sowie Expertenstudie genannt werden. Das **Feedback** findet sich bei mehr als der Hälfte der Befragten (51,2%), wobei das Kursfeedback (Seminarbeurteilung der Teilnehmenden kurz nach Seminarschluss) von 30 Personen und damit am häufigsten genannt wurde und auch als Ausbildungserfolgsindikator die meisten Nennungen aufweist. An zweiter Stelle steht das mündliche Feedback der Lernenden nach Beendigung der Weiterbildungsmaßnahme (20 Nennungen), das teilweise gekoppelt ist mit neuen inhaltlichen Fragen (und der Ausbildungsdienstleistung des Weiterbildners). An dritter Stelle folgt mit 15 Nennungen das mündliche Feedback der Lernenden während der Weiterbildungsmaßnahme, das teilweise als Ansporn zur situativ-spontanen Konzeptionsanpassung durch den Weiterbildenden verwendet wird. Zudem fällt die Vielfalt der durch das Feedback Angespro-

chenen auf, das von ehemaligen Teilnehmenden über den Vorgesetzten, den Koreferenten bis zum Management (bzw. Auftraggeber) führt. Die **Lernzielsetzung** wird von 19 Personen, jene der **Transferzielsetzung** von 31 Personen genannt. Während die Lernzielsetzung in den Zeitraum vor der Weiterbildungsmassnahme anzusiedeln ist, fällt die Transferzielsetzung während des Seminars an. Die weitaus häufigste Massnahme ist dabei die Transferzielsetzung mittels eines geeigneten Instruments wie der Massnahmen- oder Aktionsplan mit 41 Nennungen, wovon 15 auf Frauen (68,2%) und 26 auf Männer (40,6%) entfallen. Dieser Befund steht im Einklang mit Ullrich (1995), der die Wichtigkeit der Transferzielsetzung, vor allem die schriftliche Fixierung von Verhaltenszielen, in seiner Untersuchung bestätigt fand.

Die **Reflexion** wird von insgesamt 30 Personen angesprochen, wobei weibliche Weiterbildende (54,5%) deutlich mehr vertreten sind als männliche (34,9%). Dies betrifft die Reflexionsauslösung bei Lernenden innerhalb eines Zyklus, indem im Folgemodul nachgefragt wird, ob und allenfalls wie das Gelernte umgesetzt wurde (23 Nennungen), ebenso das Angebot für Reflexionszeit nach Lerninhalten während der Weiterbildungsmassnahme (16 Personen), sowie die gemeinsame Auswertung von Übungen (3 Personen) oder die Reflexion von Umsetzungshandlungen nach der Weiterbildungsmassnahme (3 Personen). Der **Transferblock** im Sinne von Transfer als Seminarinhalt, wird von 12 Personen, von acht Frauen (36,4%) und vier Männern (6,3%), angesprochen. Dabei ist zwischen einem Transferblock am Ende der Weiterbildungsmassnahme im Sinne einer Zusammenfassung und allfälligem Ausblick (9 Nennungen) und einem Transferblock zu Beginn (1 Nennung) zu unterscheiden. Neben den Sammelcodes stechen das **Training** mit 26 Nennungen und einem deutlichen Anteil im Bereich Verkauf (71,4%) als Methoden hervor, die **Lernpartnerschaft** mit 25 Nennungen und einem grossen Traineranteil (57,1%) bzw. guter Auslastung des Führungsbereichs (45,9%), sowie dem **Lernjournal** mit 22 Nennungen und einem Traineranteil von 66,7%. Beim **Zyklus** finden sich insgesamt 20 Nennungen, wovon 15 auf den Bereich Führung (40,5%) bzw. 12 auf die Trainer (57,1%) entfallen.

Wird eine **phasenspezifische Verteilung** der gewichteten Häufigkeiten aller Transfermethoden mit den Abschnitten Kontakt, Kontrakt/Seminarvorbereitung, Aufmerksamkeit, Problemfokus, Auswahl, Planung, Handlung, Evaluation, nach dem Seminar und den Übergängen 1 bis 5 - in Anlehnung an den Weiterbildungszyklus sowie Kapitel 5.4 - durchgeführt, so zeigt sich, dass ein erster sprunghafter Anstieg im Abschnitt Problemfokus und einer zweiter, stärkerer Anstieg bei der Evaluation zu verzeichnen ist. Zudem ist das Absacken der Werte nach dem Übergang von der Planung zur Handlung (Übergang 4) mit den Abschnitten Handlung und Übergang Handlung zur Evaluation (Übergang 5) ausgeprägt. Dieser Befund kann

als solches dahingehend verstanden werden, dass Weiterbildner relativ wenige Transfermethoden kennen, die den Handlungsabschnitt unterstützen. Zudem kann er in Zusammenhang mit der ablehnenden Haltung der Transferverantwortungsübernahme in dem Sinne interpretiert werden, dass dieser Aspekt nicht (keine Befugnis, Kompetenz) oder gewollt nicht (Möglichkeit zwar vorhanden, wird aber nicht genutzt) zum Einflussbereich des Weiterbildenden gezählt wird und deshalb keine Methoden genannt werden.

Transfervoraussetzungen

64 Personen gehen im Rahmen der Beantwortung ganz unterschiedlicher Fragen auf die Voraussetzungen für den Transfer ein, wobei sie insgesamt 33 Antwortformate mit insgesamt 156 Nennungen abgeben. **28,9%** dieser **Nennungen** fallen auf den **Lernenden** selbst sowie **je 22,4%** auf das **Unternehmen**, in dem der Lernende arbeitet bzw. auf die eigentliche **Lehr-Lern-Situation** der Weiterbildungsmassnahme. Die am häufigsten genannte Voraussetzung ist mit 16 Nennungen die Voraussetzung, dass Lernende die **Möglichkeit haben oder erhalten sollten, das Gelernte an ihrem Arbeitsplatz anwenden** zu können. Während diese Antwort bei keinen Verkaufsausbildenden anzutreffen ist, ist die Gruppe der Linienreferenten mit sechs Antwortenden (N=19; 31,6%) am stärksten vertreten, gefolgt von den Programmverantwortlichen (N=14; 21,4%) und den externen Weiterbildnern (N=25; 20,0%). Zudem wird mit 13 Nennungen die Wichtigkeit der Lern- und Transferwilligkeit seitens des Lernenden unterstrichen. Der Wille zur Veränderung bzw. der Mut, Veränderungen anzugehen, findet sich bei neun Antwortenden, wovon fünf aus dem Führungsbereich und vier aus dem Fachbereich stammen. Ebenfalls als Transfervoraussetzung findet sich der Praxisbezug mit neun Nennungen, wobei auch hier der Verkaufsbereich fehlt.

Auffallend ist, dass relativ häufig bestimmte Antwortformate von einer Gruppe gewählt wurden. So finden sich sieben Antwortformate, die mit vier, fünf oder sechs Nennungen ausschliesslich von **männlichen Weiterbildenden** genannt werden: "Zeit während der Ausbildungsmassnahme" bzw. "Zeit danach", "stattgefundenes Lernen", "Lernspass und Freude", "realistische Einschätzung des Weiterbildners bezüglich der Transfermöglichkeit", "Reflexionsfähigkeit des Lernenden" sowie das "Überwinden alter Muster und Ängste".

Zudem scheint der Zeitfokus bei der Gruppe der Trainer bezüglich Transfervoraussetzung klar **nach** der Weiterbildungsmassnahme zu liegen und nicht während derselben. Demgegenüber finden sich Themen wie die Involvierung der Vorgesetzten oder die korrekte Teilnehmerselektion gehäuft bei der Gruppe der Programmverantwortlichen, und die Bewusstwerdung der Schwäche des Lernenden wird vor allem durch Führungsausbildende thematisiert.

Transferfeedback von Teilnehmenden aus der Sicht der Weiterbildenden

Ausser der Gruppe der externen Weiterbildner und jener der Leiter der Weiterbildungsabteilung wurden alle Interviewten gebeten, sich zu erinnern, welche Feedbacks Teilnehmende über die Rolle des Weiterbildners bezüglich des Transfers nennen. Insgesamt liegen Antworten von 54 Befragten sowie von fünf Spontanantwortern vor. Positive Ausprägungen des Feedbacks finden sich in insgesamt 121 Nennungen gegenüber 15 negativen. Der Hauptanteil der positiven Nennungen liegt dabei mit je 12 Nennungen bei einfachen Erklärungen und Aussagen des Weiterbildenden, beim Eingehen auf die Anliegen der Teilnehmenden sowie beim Einfließen Lassen eigener Erfahrungsbeispiele durch den Weiterbildenden. Zudem meinen die Befragten, dass das Eingehen auf die Person des Teilnehmenden (10 Nennungen), ihre eigenen Fachkenntnisse und das Abgeben von Tipps, Tricks, Checklisten, Tools oder Zusammenfassungen (8 Nennungen) von den Lernenden geschätzt werde. Relativ häufig finden sich dafür mehr oder deutlich mehr Nennungen bei weiblichen Weiterbildenden, so beispielsweise bei: "einfache Erklärungen", "Eingehen auf die Anliegen der Teilnehmenden", "Eingehen auf die Teilnehmenden" "Fachkundigkeit der weiterbildenden Person" oder die Möglichkeit des "Erfahrungsaustausch für Teilnehmende". Demgegenüber wird das praxisnahe Training mit vier Nennungen ausschliesslich von männlichen Weiterbildenden genannt, während mit drei Nennungen das Bearbeiten eigener Fälle alleinig bei Management Trainern vorkommt. Zu den negativen Feedbacks zählt, dass sieben Befragte antworten, dass ihnen das Feedback seitens der Teilnehmenden fehle, fünf beschreiben die Situation, dass Lernende zwar meinen, etwas gelernt zu haben, aber nicht beschreiben können, was dies genau ist und drei meinen selbstkritisch, dass in ihrem Referat wohl ein Missverhältnis zwischen Inhalt und Zeit vorliege.

Verbesserungsvorschläge für den Transfer

Von insgesamt 64 Personen (74,4%) werden spontan bis maximal fünf Verbesserungsvorschläge für den Transfer genannt. Dabei deuten 50 der insgesamt 133 Nennungen (37,6%) direkt oder indirekt in Richtung Vorgesetzter der Lernenden - beispielsweise die bessere Involvierung des Vorgesetzten mit 17 Nennungen.

Werden sämtliche Antwortformate in die Dimensionen Lehr-Lern-Situation, operative Ausrichtung der Weiterbildung, strategische Ausrichtung der Weiterbildung, Unternehmen (strategische Ausrichtung) und Weiterbildner unterteilt, so finden sich mit 41,4% aller Nennungen die meisten Verbesserungsvorschläge beim **operativen Verlauf des Weiterbildungszyklus**, gefolgt von der strategischen Ausrichtung der Weiterbildung mit 25,5% aller Nennungen. Am häufigsten wurden mit 17 Nennungen die bessere Involvierung des Vorgesetzten der Lernenden vorgeschlagen, was hauptsächlich von unternehmensintern tätigen Weiterbildenden (16

der 17 Antwortenden) sowie von Trainern (10 Antwortenden) genannt wurde. Ausserdem werden das anwendungsorientierte Lernen im Seminar (6 Nennungen), sowie die Durchführung von Schluss- oder Bilanzgesprächen mit dem Lernenden, seinem Vorgesetzten und dem Weiterbildner, und die Abschaffung des Ausbildungsobligatoriums seitens der Unternehmung mit je fünf Nennungen als Verbesserungsvorschläge genannt.

Übersicht verschiedener Hauptkategorien mit wenigen Nennungen

Bei einigen Hauptkategorien finden sich deutlich geringere Nennungstotale als bei den vorgängig beschriebenen. Es handelt sich dabei um die **Transfertheorien**, **-konzepte**, die **Transfersicherung**, den **Transferzeitpunkt** sowie die Beschreibung der **notwendigen Transfermethoden und das Transferwissen bei Weiterbildnern**.

Bei den **Transfertheorien** zeigt sich, dass mit Ausnahme zweier Hinweise auf Lerntheorien mehr von Modellen oder Konzepten (dreimalige Nennung der Modelle der Verhaltensänderung) als von Theorien auszugehen ist. Dies war unter anderem ein Grund dafür, die Frage nach Transfertheorien für die zweite und dritte Datenerhebungsphase fallen zu lassen. **Transferkonzepte** wurden von 22 Personen (25,6% aller Befragten) genannt, wobei mit acht Nennungen das **kleine Transferkonzept** als häufigstes Antwortformat hervorsticht. Dabei handelt es sich um ein relativ einfaches, ausschliesslich von unternehmensintern Tätigen genanntes Konzept, das davon ausgeht, dass Lernende individuelle Transferziele definieren und schriftlich fixieren, diese anschliessend dem Weiterbildner überreichen, der sie den einzelnen Vorgesetzten zukommen lässt. Zudem werden die Annäherung von Lern- und Arbeitsort (5 Nennungen), das Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick sowie der Transfer als Dauerprozess (je vier Nennungen) als wichtige Transferkonzepte genannt. Schon Ullrich hatte schon 1995 empfohlen, das Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick in der europäischen Transferforschung zu etablieren, um es für summative und formative Evaluationsvorhaben zu nutzen. Dies scheint, allem Anschein nach, in einem gewissen Masse stattgefunden zu haben.

Die **Transfersicherung** wird von 21 Personen angesprochen, und mit je sechs Nennungen werden die Wichtigkeit der **eigenen Methodenfreiheit** sowie die **Bekanntgabe der individuellen Transferziele der Lernenden an den Weiterbildner** unterstrichen. Letztere weist auf eine Verknüpfung zwischen Transfersicherung und kleinem Transferkonzept hin, da vier der Antwortenden beide Antwortformate nennen.

Über den **Transferzeitpunkt** äussern sich insgesamt 30 Personen, wobei sechs Zeitpunkte und ein Antwortformat gewählt wurden, das den Transferzeitpunkt als Dauerthema definiert. Am meisten Nennungen weist der Zeitpunkt während der Weiterbildungsmassnahme (17 Nennungen) auf, gefolgt von der Konzeptionsphase (12 Nennungen). Je sieben Personen

nennen entweder den Start des Aus- und Weiterbildungszyklus als ersten Transferzeitpunkt oder den Dauerzustand des aktiven Transferdenkens, während eine Person beide Zeitpunkte angibt.

Das erforderliche **Transferwissen** und die erwarteten **Transfermethodenkenntnisse** werden mit 22 bzw. 31 Nennungen erfasst. Dabei gilt als zentrales **Transferwissen**, dass **Transfer als Dauerprozess** zu verstehen sei (2 Nennungen), und dass ein fundiertes Basiswissen über den Transfer (2 Nennungen) notwendig sei. Zudem wird von sieben Personen das Bewusstsein angesprochen, dass Transfer etwas Zentrales und mit einer bestimmten Haltung des Weiterbildenden verbunden sei. Bezogen auf die **Methoden** wird von 13 der 15 antwortenden Personen auf das Wissen **und** die Anwendung von Transfermethoden hingewiesen; fünf Nennungen fallen auf die Hilfestellungen zur Verbesserung der Umsetzungsplanung bei den Lernenden. Je vier Mal erwähnt wurden die methodische Verankerung des Transfers im Konzept und die Einführung und Anleitung verschiedener Transfersicherungsmaßnahmen in der Weiterbildungsmaßnahme.

Insgesamt zeigen die Einzelnennungen zum Themenkreis Transfer ein breit gefächertes Antwortspektrum auf, das thematisch durch die Hauptkategorien geordnet und anschliessend beschrieben wurde. Im Folgenden soll der Fokus weniger auf den einzelnen Antwortformaten und mehr auf den unterschiedlichen Funktionsgruppen zu liegen kommen (vgl. Kapitel 13).

13 TRANSFER 2. TEIL

"Das ist für mich wie so ein Tor: Du hast eine Gruppe und du schaffst es als Trainer, dass das Tor aufgeht.

Und du siehst irgendein Licht und du weißt, jetzt ist es möglich, dass irgendetwas aufgenommen wird."

Ein externer Weiterbildner (5024, 387-389)

13.1 Einleitung und Übersicht der Ergebnisbeschreibung

Während im vorangegangenen Kapitel die Vielfalt der Einzelnennungen über die Hauptkategorien des Transfers hinweg beschrieben wurde, sollen in diesem Kapitel vermehrt **Zusammenhänge zwischen einzelnen Codes** berücksichtigt werden. Dies geschieht, indem bezogen auf die Funktionsgruppen Programmverantwortliche (Kapitel 13.2), Linienreferenten (Kapitel 13.3), Leiter (Kapitel 13.4), Trainer (Kapitel 13.5) und externe Weiterbildner (Kapitel 13.6) Transferdefinitionen, Transferkonzepte, Transfersicherung sowie Transfermethoden bezüglich Anwendung und Einschätzung der Transfersicherung in den meisten Fällen pro befragte Person thematisiert und die Besonderheiten der Funktionsgruppen beschrieben werden.

13.2 Transferthemen aus dem Blickwinkel der Programmverantwortlichen

Insgesamt 14 Personen, vier Frauen und zehn Männer, beschreiben Transfer aus der Optik eines Programmverantwortlichen und repräsentieren dabei die Bereiche Fachausbildung (7 Personen), Verkaufsausbildung (4 Personen), Fach-Verkaufsausbildung (2 Personen) sowie Führung (1 Person). Da keine bereichsspezifischen Unterschiede feststellbar sind, werden die Ergebnisse im Folgenden gesamthaft beschrieben.

13.2.1 Transferdefinition(en)

Vier Programmverantwortliche (N=14; 28,6%) definieren Transfer als **Aneignung oder Vertiefung von Wissen, Kompetenzen oder Fähigkeiten sowie deren Anwendung** durch den Lernenden selbst (1001, 1004, 2001, 2004). Wie diese Anwendung konkret aussehen mag, wird von zwei Personen ausgeführt:

So ist für die erste Person ein zentraler Aspekt des Transfers, dass die **Lernenden erklären** können, **was sie gelernt haben**. Zudem wird festgehalten, dass Transfer der aus der Weiterbildungsmaßnahme resultierende **Lernerfolg** sei (1001).

Für die zweite Person (2004) bedeutet Transfer eine **Wissensverschiebung** vom Weiterbildner zum Lernenden hin und deren nachfolgende Wirkung auf die Praxis des Lernenden. Diese

Wirkung ist mit erfolgreichem Tun eng verbunden, da für die Person Transfer auch bedeutet, erfolgreich zu arbeiten⁴⁴¹.

Acht Personen (N=14; 57,1%) legen den Schwerpunkt bei ihren Ausführungen auf die **Umsetzung** (208,1002, 1003, 2005-2006, 2008-2010). Für sie heisst Transfer, die Umsetzung der Seminarinhalte in der täglichen Arbeit durch den Seminarteilnehmer. Dies kann auch bedeuten, dass eher **theoretische Inhalte praktisch umgesetzt** werden (2005). Für eine Person (2008) geht es, neben der Umsetzung, um die **sichtbare Veränderung** aufgrund der Weiterbildungsmassnahme und damit um eine **Wirkung**, die in der Praxis stattfindet. Eine weitere Person (1002) unterstreicht, wie untenstehendes Zitat verdeutlicht, dass die Umsetzung nicht allein auf der individuellen Ebene anzusiedeln ist, sondern auch die unternehmerische Ebene beinhaltet:

"Im Prinzip ist der Transfer, dass wir Bedürfnisse der Front abholen und Seminare entwickeln, die wir dann wieder anbieten können. Transfer ist die Befriedigung der Bedürfnisse der Front." (1002, 212-214)

Demgegenüber vertritt ein anderer Programmverantwortlicher (2010) die Meinung, dass es beim Transfer um die Umsetzung der in der Ausbildung definierten, **individuellen Transferziele** gehe, die der Seminarteilnehmer in seinem Berufsalltag realisiere.

Zwei Personen (2007, 2003) unterstreichen die Wichtigkeit einer **Veränderung**. So ist für die eine Person Transfer, wenn aufgrund der Aus- oder Weiterbildungsmassnahme eine sichtbare, **dauerhafte** Veränderung in der täglichen Arbeit des Lernenden stattfindet. Die zweite Person (2003) beschreibt Transfer als **messbaren, im Arbeitsalltag nutzenbringenden Lernerfolg**. Dabei wird eine Verbindung zum unternehmerischen Qualitätsmanagement beschrieben, dessen Vorhandensein als Transfervoraussetzung definiert ist.

13.2.1.1 Einschätzung des Transfers

Von den 12 Befragten, die eine Transfereinschätzung abgeben, vertreten **acht** die Auffassung (N=14; 57,1%), dass Transfer **schwierig zu realisieren** sei; vier davon meinen zudem, dass er **wichtig bis extrem wichtig** sei. Zwei aus dieser Antworterguppe unterscheiden zwischen

⁴⁴¹ Das Qualitätsmanagement ist dem Weiterbildner in Zusammenhang mit Transfer ein wichtiges Anliegen. Konkret wurde soeben eine erfolgreiche eduQa-Zertifizierung in der Weiterbildungsabteilung, in der er arbeitet, abgeschlossen. Es wird davon ausgegangen, dass durch die Ausbildungszertifizierung der Ausbildungserfolg dokumentiert ist.

Fach- und Verkaufs- bzw. Führungsausbildung sowie zwischen Standardseminaren und massgeschneiderten Weiterbildungsmaßnahmen⁴⁴²:

Ein Programmverantwortlicher der Verkaufsausbildung (2007) führt aus, dass eine Wissensverschiebung zwischen Weiterbildner und Lernendem vor allem in der **Fachausbildung** zum Zuge komme und dort ein **Transfer einfacher** stattfinden könne als bei einer **Verkaufs- und Führungsausbildung**, die mehr eine sichtbare und dauerhafte Veränderung des Verhaltens anstrebe. Die zweite Person aus dem Fach-Verkauf (1004) unterstreicht demgegenüber, dass bei **massgeschneiderten** Weiterbildungsmaßnahmen der Transfer einfacher zu bewerkstelligen sei als bei standardisierten Angeboten, da die weiterbildende Person den Vorgesetzten des Lernenden mit einbeziehe und ihm seine Verantwortung dem Lernenden gegenüber aufzeige. Die Übernahmen von Verantwortung durch den Vorgesetzten definiert die Person seinerseits als Grundvoraussetzung für einen allfällig nachfolgenden Transfer⁴⁴³.

Drei Programmverantwortliche (N=14; 21,4%) sind der Meinung, dass Transfer **eher schlecht gelinge** und eine Person (N=14; 7,1%) unterstreicht, dass Transfer allgemein **sehr wichtig** sei.

13.2.1.2 Transfer und Verantwortung (zentrale Figuren beim Transfer)

Ab und zu wird mit der Definierung von Transfer auch auf zentrale Figuren innerhalb des Ausbildungs- und Transferprozesses hingewiesen bzw. es werden Verantwortliche benannt: dies war bei fünf Programmverantwortlichen (N=14; 35,7%) der Fall.

Eine Person (1001) vertritt die Meinung, dass die Verantwortung für den Transfer beim **Vorgesetzten** des Lernenden und beim **Management** liege⁴⁴⁴. Generell wird denn folgerichtig dem Vorgesetzten eine zentrale Rolle zuerkannt, gehe es doch beim Transfer letztlich um eine Leistungssteigerung, und für die Leistung seiner Mitarbeitenden sei der Vorgesetzte mitverantwortlich.

⁴⁴² Massgeschneiderte oder tailor-made Ausbildungen sind Weiterbildungsmaßnahmen, die in enger Zusammenarbeit mit Auftraggeber, Geschäftsleitung, Abteilungsleitung, Teilnehmende etc. bzw. unter Berücksichtigung deren Wünsche und Bedürfnisse konzipiert, geplant und durchgeführt werden.

⁴⁴³ Angesprochen werden damit die Transfersicherung und die Verantwortungsproblematik.

⁴⁴⁴ Aus diesem Grund lehnt sie denn auch die Rolle des Kontrolleurs ab.

Drei Personen (208, 1004, 2010) beschreiben die Verantwortung des **Vorgesetzten**, unterstreichen aber gleichzeitig, dass auch der **Lernende** selbst für seinen Transfer verantwortlich sei.

Einer der Personen (2010) meint zudem, dass **er sich als Weiterbildner für die Initiierung** des Transfers verantwortlich fühle. Bei einer Person (2006) findet sich (nur) der **Lernende** als zentrale Figur des Transfers.

13.2.1.3 Transferzeitpunkt

Über einen konkreten Transferzeitpunkt äussern sich fünf Programmverantwortliche (N=14; 35,7%). Es sind dies vier Fachausbildende sowie ein Führungsausbildner.

Zwei Fachausbildner (2004, 1001) geben zu bedenken, dass Transfer das erste Mal bei der Bedarfsanalyse (sofern eine stattfindet), spätestens aber bei der Seminarvorbereitung thematisiert werden müsse. Anschliessend wird er während des Seminars wichtig und darf nach dem Seminar nicht vergessen gehen. Für den Führungsausbildner 208 ist klar, dass Transfer schon während des Seminars stattfindet. Dieser Auffassung pflichten zwei weitere Fachausbildende (2005, 2008) bei.

13.2.2 Transferkonzepte und Transfersicherung

Obwohl den Programmverantwortlichen keine Fragen zu Transferkonzept und -sicherung gestellt wurden, gehen fünf Programmverantwortliche (N=14; 35,7%) in ihren Ausführungen auf Transferkonzepte ein. Es sind dies vier Programmverantwortliche aus dem Bereich Fach (N=7; 57,1%) und einer aus dem Verkauf (N=4; 25%). Dabei wird von allen fünf Personen das "**kleine Transferkonzept**" beschrieben, bei dem nach der schriftlichen Formulierung der individuellen Transferziele diese den einzelnen Vorgesetzten der Lernenden weitergeleitet werden und damit gleichzeitig davon ausgegangen wird, dass die Transferverantwortung vom Weiterbildner auf den Vorgesetzten übergehe. Zusätzlich wird von einem Programmverantwortlichen aus dem Fachbereich darauf hingewiesen, dass ein aussagekräftiges Transferkonzept eine **ante-post-Messung** beinhalten sollte.

13.2.3 Transfermethoden: Einschätzung und Anwendung

Im Folgenden werden die Transfermethoden, die besonders in den Interviews Erwähnung fanden bzw. deren Wirkung eingeschätzt wurde, pro Personen vorgestellt. Begonnen wird mit den Ausführungen des Programmverantwortlichen aus der Führungsausbildung, den vier weiblichen Programmverantwortlichen (2 Fachbereich, 1 Informatikausbildung, 1 Fach-

Verkauf 1), gefolgt von drei männlichen Kollegen aus der Verkaufsausbildung, einem aus der Informatikausbildung und vieren aus der Fachausbildung.

Der einzige Programmverantwortliche, der für den **Bereich Führung** befragt wurde (208), beschreibt eine Vielzahl von Transfermethoden, unterstreicht aber gleichzeitig, dass eine **sinnvolle Methodenauswahl** seitens des Weiterbildenden unabdingbar sei. Zudem hält er fest, dass die schriftlichen Feedbacks der Lernenden bei Seminarschluss (Happy Sheets), später schriftliche Feedbacks von Vorgesetzten und Seminarteilnehmenden drei Monate nach Ablauf des Seminars (Transferfragebogen) und mündliche Feedbacks nach Seminarschluss als **institutionalisierte Transferinstrumente** gelten. Während sich der Weiterbildner mit der Nachbefragung der Seminarteilnehmenden zufrieden zeigt, sind Rücklauf und Qualität der Daten bei der Vorgesetztenbefragung eher schlecht. Deshalb geht die Person davon aus, dass in Zukunft ausschliesslich Seminarteilnehmende nach drei Monaten bezüglich Lern- und Transfererfolg befragt werden werden.

Die weibliche Fachausbildende 1001 beschreibt ausführlich, welche Methoden sie als Weiterbildende anwendet, unterstreicht aber, wie schon der Programmverantwortliche der Führungsausbildung, dass eine **sinnvolle Methodenwahl** zentral sei. So nennt sie die **Vorbereitungsarbeiten** für Lernende (Lernstufe 1), die teilweise durch **Checks oder Prüfungen** kontrolliert werden und so den **Lernerfolg** kurz **vor dem Seminar** feststellen. Was die Lernenden im Seminar aufnehmen, ist nach Ansicht der Fachausbildenden oftmals nicht beobachtbar. Um zu klären, was die **Lernenden gelernt und umgesetzt haben**, sind **Prüfungen nach Seminarschluss, ein assessmentartiger Check oder ein Mystery Shopping notwendig**, bei dem der Transfererfolg und ein allfälliger (Neu-)Bedarf ausgewiesen werden kann. Während des Seminars werden von der Weiterbildenden für die Lernenden **Frageblöcke** durchgeführt und **Aktualisierungen des Konzepts auf der Grundlage der individuellen Bedürfnisse der Lernenden** während des Seminars vorgenommen. Der **Wettbewerb in Form von Quiz** wird systematisch als Methode eingesetzt, um Wissen und Erfahrungen abzufragen sowie um indirekt eine **Evaluation der Vorbereitungsarbeiten** (Lernerfolg) durchzuführen. Während des Seminars wird von den Lernenden ein **Umsetzungsbericht** verfasst und am Schluss des Seminars sind **individuelle Transferziele zu definieren**. Teilweise werden auch **Massnahmenpläne** erstellt, die anschliessend dem Vorgesetzten des Lernenden weitergegeben werden ("kleines Transferkonzept"). Die Befragte gibt Anweisungen für **Rollenspiele** und erteilt den Auftrag, **Peers Feedbacks** an die Spielenden abzugeben. Sie verweist zudem auf den Umstand, dass die Lernenden in der Regel Rollenspiele nicht sehr mögen und ihr unklar sei, wie **nachhaltig** Rollenspiele für die Praxis sind.

Als institutionalisierte Transferevaluationsinstrumente, so führt die zweite befragte Programmverantwortliche der Fachausbildung (1002) aus, wurde früher eine schriftliche Transferbefragung der Lernenden nach dem Seminar eingesetzt, wegen des grossen Aufwands aber eingestellt. In naher Zukunft werden, aufbauend auf dem Lernstufenkonzept assessmentartige Checks (Lernstufe 4) durchgeführt werden, anhand derer der Transfererfolg zu messen ist.

Die befragte Programmverantwortliche der **Informatikausbildung** (1003) gibt zu bedenken, dass die durch **Feedbacks der Lernenden nach Seminarende** oder kurz danach ermittelte Zufriedenheit **zwar wichtig, nicht aber aussagekräftig in Bezug auf den Transfer** sei.

Die Idee eines **Lerncontracting** zwischen Weiterbildner einerseits und Vorgesetzte sowie Lernendem andererseits wird zwar von der Programmverantwortlichen Verkauf-Fach (1004) als Erfolg versprechend eingeschätzt, wegen des hohen Ressourcenbedarfs aber als undurchführbar fallen gelassen. Als programmverantwortliche Person definiert sie selbst die Lernziele der Ausbildungsmassnahme. Die Definition von individuellen **Transferzielen wird hingegen als Alibiübung beurteilt**. Ohne Transferüberprüfung/Controlling, die Aufgabe der Linie wäre, nützen die individuellen Transferziele nicht viel. Beim Zyklus ist es hingegen so, dass der Weiterbildner durch Nachfragen in einem weiteren Modul innerhalb des Zyklus Transferziele überprüfen kann. Als transfersichernde Variante nennt die Befragte Follow-up-Tage, die unmittelbar nach einem Seminar oder mit etwas mehr zeitlichem Abstand stattfinden. Dort können einerseits Transfererfolge durch die Lernenden im Plenum besprochen und andererseits neue, konkrete Praxisfälle der Lernenden bearbeitet werden. Damit werden der Austausch unter Lernenden und der Austausch von Best-Practice-Lösungen gefördert.

Drei männliche Programmverantwortliche als Repräsentanten für den Bereich **Verkauf** nennen folgende Methoden:

Die erste Person (2006) bewertet praxisnahe Fallstudien als transfersichernd, falls ein Reflexionsanteil integriert ist. Ebenso werden Gruppenarbeiten und eine individuelle Transfervorbereitung als wichtige Methoden genannt. Angeregt werden vom Weiterbildner Sales Meetings⁴⁴⁵ durch den Vorgesetzten des Lernenden. Im Gegensatz zu anderen Antwortenden stuft der Programmverantwortliche das mündliche Feedback der Lernenden nach Seminarschluss als wichtig und für die Evaluation des Lernerfolgs aussagekräftig ein. Zudem ermöglicht es

⁴⁴⁵ Regelmässig stattfindende Abteilungssitzung, die vom Team- oder Abteilungsleiter geleitet wird und bei der vergangene und zukünftigen Verkaufsaktionen inkl. Stand der erreichten Verkäufe der einzelnen Mitarbeitenden besprochen sowie Neuigkeiten ausgetauscht werden. Teilweise werden innerhalb der Sales Meetings auch Trainings durchgeführt.

eine allfällige Konzeptionsanpassung des Seminars. Transferziele werden zuerst ausgewählt, dann nach der SMART-Regel definiert und deren Umsetzung geplant.

Der zweite Verkaufsausbildner (2007) unterstreicht, dass ganz generell **Feedbacks der Lernenden gerade nach dem Seminar** und auch später **unnütz** seien, da sie kaum die Realität abbilden⁴⁴⁶. Als Transfermethoden werden eine Reihe von Methoden wie die Fallbearbeitung, das Coaching durch den Ausbilder, der Lernbrief - der als eher schlecht eingestuft wird (entweder man tut's oder eben nicht, unabhängig davon, ob man einen "Reminder" erhält) - der Austausch unter den Lernenden beispielsweise mittels eines Follow-up-Tages oder -Events sowie die Beobachtung des Lernenden an seinem Arbeitsplatz genannt. Dieser Beobachtung wird sehr viel mehr Gewicht beigemessen als dem oben erwähnten Feedback der Lernenden. Zudem wird die Durchführung von Sales Meetings begrüsst. Dabei stellt sich der Befragte vor, dass der ehemalige Teilnehmende im Meeting eine Kurzfassung der Lerninhalte präsentiert, seine Transferziele kund tut und evtl. während seines Transferprozesses nach einem Feedback der Anwesenden (des Sales Meetings) fragt.

Der dritte Verkaufstrainer (2010) beschreibt unterschiedliche Transfermethoden wie Fallbearbeitung, Rollenspiel oder den Lernbrief, die während des Seminars zum Zuge gekommen sind sowie das Sales Meeting, das durch den Vorgesetzten initiiert und geleitet werden muss. Zudem unterstreicht die befragte Person, dass E-Learning-Produkte zwar angeboten, deren Erfolg von ihm aber als eher fraglich eingeschätzt werden, da meist zu viele Inhalte hineingepackt werden.

Ein Weiterbildner vertritt die Perspektive der **Informatikausbildung** (2004) und unterstreicht, dass **Prüfungen als Transfermessung nicht in jedem Fall sinnvoll seien**, da viele Personen Angst vor Prüfungen hätten. Ein **Feedback gerade im Anschluss an das Seminar** wird standardmässig eingeholt und als **Zufriedenheitsmessung** im Sinne der Reaktionsstufe nach Kirkpatrick gewertet.

⁴⁴⁶ Die Person berichtet von einer persönlichen Begebenheit, die bei ihr dazu führte, Seminarfeedbacks der Teilnehmenden als Lernerfolgsindikator mit grosser Skepsis zu bewerten. Konkret wird von einem Besuch bei einem ehemaligen Seminarteilnehmenden berichtet, bei dem eine Arbeitsbeobachtung durchgeführt werden konnte und sich zeigte, dass die Person, obwohl diese nach Seminarschluss der Auffassung war, neues Verhalten im Verkaufstraining erlernt zu haben, vieles so anging, wie man es ganz sicher nicht ausführen sollte und dies auch im Training so vermerkt worden war. Aus dieser Erfahrung wird der persönliche Schluss gezogen, dass das Training und der gute Wille des Lernenden oftmals in der Praxis nicht dazu ausreichen, neues Verhalten zu etablieren und ein einmaliges Training daher oft zu kurz greife und eher mit coachingunterstützten Ausbildungsmassnahmen zu arbeiten sei.

Weitere fünf männliche Befragte repräsentieren die **Fachausbildung**:

Die erste Person (2001) hält fest, dass bei individualisierten Ausbildungsprogrammen entweder ein Self Assessment oder eine Standortbestimmung vor dem Seminar durchgeführt werde. Zudem findet am Ende des Ausbildungslehrganges ein Check statt, der entweder das vorhandene Wissen abfrage oder aber assessmentartig aufgebaut sei und damit verhaltensrelevante Daten erhoben werden. Der Befragte zählt ganz unterschiedliche Methoden, die im Seminar zur Anwendung kommen, auf, wie die Fallbearbeitung, das Training oder die Definition von Transferzielen, die in der alleinigen Verantwortung der Lernenden liegt. Das schriftliche Feedback der Lernenden wird am Ende des Seminars standardmässig erhoben, aber als wenig aussagekräftig eingestuft, da es (nur) eine Zufriedenheitsmessung darstelle.

Die zweite Person (2003) weist darauf hin, dass die Anwesenheit des Managements oder **des Vorgesetzten im Seminar** und eine gute Mischung **externer und interner Referenten** erstrebenswert sei, weil damit eine **Praxisorientierung** sichergestellt werden könne. **E-Learning** wird als Methode in Erwägung gezogen, **aber nicht in jedem Fall als sinnvoll** erachtet. **Prüfungen nach dem Seminar** mittels E-Learning-Applikationen durchzuführen, wird hingegen als **gut** eingeschätzt. Als Teil seiner Programmverantwortlichkeit wertet der Befragte die Durchführung von **Hospitationen** bei den Referenten und die anschliessende Auswertung mit betroffenen Referenten.

Von einer Person (2005) werden eine Reihe von Methoden, die teilweise innerhalb eines **Zyklus** angewandt werden, angesprochen, wie **Vorbereitungsarbeiten** für Lernende, das Lernjournal, das von den Lernenden selbst unterschiedlich gut aufgenommen wird, oder die Initiierung von Selbstreflexion bei den Lernenden.

Ein weiterer Programmverantwortlicher (2008) setzt sich für das **Coaching** als **Transfersicherungsmethode** ein. Zudem verweist er darauf, dass durch das Üben **ein Teil des Transfers im Seminar stattfindet und er die Möglichkeit habe, dem Lernenden ein Feedback abzugeben**. Mittels eines Mystery Shoppings wurde zudem in einem Fall der **Transfererfolg** evaluiert.

Der letzte Fachausbildende (2009) unterstreicht die Wichtigkeit der Durchführung einer **Selbsteinschätzung des Lernenden vor Seminarbeginn** und eines anschliessenden **Vorbereitungsgespräch** zwecks Klärung des individuellen Ausbildungsprogramms bzw. Definierung der individuellen Lernziele.

13.2.4 Besondere Aspekte

Eine Person (2004) verweist auf das **Koreferenten-Konzept** und die Möglichkeit, durch das beidseitige Feedback einen zusätzlichen **Input** (neben jenem der Teilnehmenden) zu erhalten, der für die **Verbesserung des Programms** und als eigener Verbesserungsansporn genutzt werden könne. Er unterstreicht, dass er **während der Ausbildung** durch verschiedene Massnahmen auf den **zukünftigen Transfererfolg einwirke**, Auswirkungen derselben teilweise erkennen könne und generell ab Ausbildungsstart an den Transfer denke. Von einer anderen Person (2008) wird eine **coachingunterstützte Ausbildungsmassnahme** vorgestellt, die die Elemente 1. Ist-Aufnahme (z.B. mittels Mystery Shopping), 2. Soll-Aufnahme auf der Ebene Unternehmen, 3. individuelle Ist-Aufnahme, Gap-Analyse und Lernzieldefinition, 4. Coaching evtl. mit ergänzendem Seminarbesuch beinhaltet. Damit wird illustriert, dass die Etablierung der Transfermethode Coaching im Unternehmen vorangebracht wird. Eine dritte Person (1002) berichtet über unterschiedliche Ausbildungskonzepte wie das Training im Bereich Verkaufs- und Verhandlungsausbildung oder das Lernstufenkonzept im Bereich Fachausbildung mit der zusätzlichen Möglichkeit eines intranetbasierten "Starter- oder Wiederholungs-Kits", das die Auffrischung von Lerninhalten gewährleisten soll, die Vorgesetztenausbildung und Erfahrungsaustauschforen für ehemalige Teilnehmende. Alle Konzepte zielen auf einen Lern- und Transfererfolg hin.

13.3 Transferthemen aus Sicht der Linienreferenten

Im Folgenden werden die Aussagen aller Personen, die als Linienreferenten verschiedener Bereiche befragt wurden, summarisch beschrieben - wo es als sinnvoll erachtet wurde – auf bereichsspezifische Unterschiede eingegangen. Das Augenmerk richtet sich dabei auf Transferdefinitionen, Transferkonzepte, Transfersicherung, Transfermethoden und Besonderheiten, die in den Aussagen der Befragten zu finden sind.

13.3.1 Transferdefinition(en)

Von 17 der 19 Linienreferenten (89,5%) liegen Transferdefinitionen vor, die nachfolgend ausgeführt werden. Ein Linienreferent beschreibt Transfer wie folgt:

"Ich gehe von meiner Wissensbibliothek aus und versuche, dies alles weiterzugeben."
(12222, 239)

Fünf Linienreferenten (N=19; 26,3%), ausnahmslos aus dem Bereich Fach, beschreiben Transfer als **Wissensverschiebung vom Weiterbildner** zum Lernenden bzw. die **Aneignung** von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten. Zwei Personen, eine aus dem Bereich Verkauf

und eine aus der Führungsausbildung, betonen die **Anwendung** des im Seminar Gelernten im Arbeitsalltag des Teilnehmenden. Neun Linienreferenten unterschiedlicher Bereiche (N=19; 50,0%) unterstreichen die **Aneignung und Anwendung**. Eine Person aus der Fachausbildung (22229) führt dies weiter aus und meint, dass **Transfer ein Prozess** sei, der Aneignung, Anwendung und damit auch **Anpassungsleistungen** des Lernenden an sein eigenes Umfeld mit einschliesse. Dieser **Prozessgedanken** findet sich auch bei einer Person aus dem Führungsbereich (23333): Sie beschreibt Transfer als Auswahl, bei dem der Lernende sich im Seminar fragt, was er an sich verändern möchte; als Umsetzungsvorbereitung und -planung, die tatsächliche Umsetzung im Arbeitsalltag; als Feedback einholen bei geeigneten Personen und als Reflexion über die eigene Umsetzungshandlung sowie allfällige Korrekturleistungen. Aus diesen Ausführungen ist ersichtlich, dass die Handlung bzw. deren Veränderung im Zentrum der Betrachtung liegt. Eine Person aus dem Fachbereich (22222), die Transfer als Wissensverschiebung und Anwendung versteht, beschreibt neben der bekannten **Wissensverschiebung** vom Weiterbildner zum Lernenden hin auch jene vom **Lernenden zum Weiterbildner**. Zwar wird erstere für den Weiterbildner als "Auftrag" verstanden, die Person erwähnt jedoch gerade im Zusammenhang mit dem Transfer auch weitere⁴⁴⁷.

13.3.1.1 Einschätzung des Transfers

Insgesamt elf Personen (N=19; 57,9%) geben eine Transfereinschätzung ab:

Fünf Personen (N=19; 26,3%) meinen, dass Transfer etwas **Wichtiges** (2 Personen) bzw. **extrem Wichtiges** (3 Personen) sei. Drei Befragte (N=19; 15,8%) geben zu bedenken, dass eine Transfereinschätzung für sie **schwierig** sei, da sie die **Teilnehmenden nach Kursabschluss nicht mehr sehen würden**. Zwei Personen (N=19; 10,5%) unterstreichen, dass Transfer allgemein etwas ganz **Schwieriges** sei und eine Person (N=19; 5,3%) ist überzeugt, dass der Transfer derzeit **unbefriedigend** ausfalle.

13.3.1.2 Transfer und Verantwortung (zentrale Figuren beim Transfer)

Sieben Personen (N=19; 36,8%) äussern sich zur Frage der Transferverantwortung. Dabei unterstreichen vier (N=19; 21,1%) die zentrale Rolle des **Vorgesetzten** und drei gehen von einer Transferverantwortung des **Lernenden** aus.

⁴⁴⁷ Üblicherweise wird das "Lernen vom Teilnehmenden" als positiver Aspekt der Tätigkeit erwähnt.

13.3.1.3 Transferzeitpunkt

Insgesamt drei Linienreferenten (N=19; 15,8%), davon zwei aus dem Bereich Fach, einer als Mitarbeitender einer Fachstelle, äussern sich spontan zum Transferzeitpunkt. Der Fachstellenmitarbeiter und einer der beiden Fachausbildenden betonen, dass Transfer schwergewichtig in der Ausbildung angegangen werde. Der zweite Fachausbildende unterstreicht, dass er schon während der Konzeptionsphase an den Transfer denke, vor allem im Zusammenhang mit der Lernzieldefinition.

13.3.2 Transferkonzepte und Transfersicherung

Es wurde keine Fragen zu diesen Themen gestellt und keine Spontanantworten gefunden.

13.3.3 Transfermethoden: Einschätzung und Anwendung

Zunächst werden die drei Personen der Fachstelle (eine Frau und zwei Männer, wovon einer in der Funktion Fachstellenleiter beschrieben, danach Linienreferenten aus dem Verkaufsbereich, in der Folge wird auf die vier Personen aus dem Bereich Führung eingegangen und schliesslich auf die elf Personen aus dem Fachbereich:

Die Linienreferentin der **Fachstelle** (19991) unterstreicht, dass mündliche Feedbacks der Lernenden während des Seminars eher selten abgegeben werden, mündliche Feedbacks der Vorgesetzten (nach dem Seminar) kommen nie vor. Sie erhält auch eher selten eine Feedbackauswertung der Teilnehmenden durch den Programmverantwortlichen der Weiterbildungsabteilung, was sie bedauert. Eine andere Person (29991) betont, dass das schriftliche Feedback der Lernenden bei Seminarende vom Programmverantwortlichen initiiert werde. Zudem kann es vorkommen, dass mündliche Feedbacks der Lernenden während oder nach dem Seminar an ihn direkt erfolgen. Bevorzugte Methode des Befragten ist das Lösen von Fallbeispielen in Gruppen. Nebenbei initiiert er Präsentationen der Lernenden, die er zusätzlich kommentiert.

Für den Fachstellenleiter (39991) ist von zentraler Bedeutung, dass ihm die Lernenden bei Seminarbeginn ihre Bedürfnisse mitteilen und am Ende des Seminars fragt er nach, ob diese Bedürfnisse durch das Seminar abgedeckt wurden. Diese Methoden werden zusammen mit dem Transferblock, in dem eine Rückschau bzw. Konsolidierung erarbeitet wird, als transfer-sichernd eingestuft. Wichtig ist dem Ausbildner ferner die Transferüberprüfung. Diese wird einerseits durch das mündliche Feedback der Lernenden kurz nach Seminarschluss und andererseits durch einen schriftlichen Feedbackfragebogen, ebenfalls nach dem Seminar, bewerkstelligt.

Als Repräsentant des **Verkaufsbereichs** stuft der Weiterbildner 24221 das schriftliche Feedback der Lernenden bei Seminarschluss als unnütz ein, das mündliche Feedback der Lernenden während und nach dem Seminar hingegen als wichtig, aber nicht allein ausreichend für eine Erfolgsabschätzung. Zentrale Methode ist für den Verkaufsausbildner das Training. Ferner initiiert er das Coaching/Mentoring durch Seniors oder Peers und das Zwischengespräch mit dem Vorgesetzten, beides Methoden, die als aufwendig beurteilt werden. Der Informationsfluss an den Vorgesetzten des Teilnehmers wird zudem als verbesserungsfähig eingeschätzt.

Es äussern sich vier männliche Linienreferenten für die **Führungsausbildung** zu den Transfermethoden:

Ein Linienreferent (23331) wendet als Methodik das Geschichten Erzählen an, indem er durch eigene Erfahrungsbeispiele den Teilnehmenden die Thematik Führung näherbringt. Eine andere Person (23332) verwendet während der Ausbildungsmassnahme ebenfalls Alltags- und Erfahrungsbeispiele zwecks Illustration des Gesagten an und bearbeitet auch Fälle der Lernenden. Zudem analysiert sie während des Seminars die Bedürfnisse der Lernenden und nimmt allenfalls eine Konzeptänderung vor. Bewusst wendet sie Techniken der Irritation bzw. der Provokation an, um bei den Lernenden Selbstreflexionen auszulösen, zudem kommen diverse Moderationstechniken zum Einsatz.

Als wichtige Methode wird von der dritten Person (23333) der Transferblock am Ende des Seminars eingeschätzt. Zudem wird der Austausch in Gruppen, die Bearbeitung von Fällen der Lernenden, der Fragenblock und die Lernwerkstatt angewandt. Die letzte Person (23334) schätzt generell die Nachhaltigkeit ihres Einsatzes als Linienreferent als ungewiss ein.

Die restlichen elf Personen, zwei Frauen und neun Männer, sind für die Fachausbildung tätig, wovon von einer Person keine Aussagen zu den Transfermethoden vorliegen (22223):

Eine weibliche Referentin (12221) hält fest, dass der Einsatz von E-Learning-Produkten eher fraglich sei, da diese ihrer präferierten Lernstrategie "Lernen durch selbständiges Tun" widersprechen. Sie unterbreitet den Lernenden das Angebot der Auskunftsdienstleistung für die Zeit nach dem Seminar, was auch die zweite Referentin (12222) als Sicherung des Transfers beschreibt. Die Methode des schriftlichen Feedbacks der Lernenden zu Seminarende wird von der zweiten Linienreferentin (12222) als gut eingeschätzt. Als wichtige Methode wird die Abgabe von Handouts an die Lernenden beschrieben. Fallbeispiele und Gruppenarbeiten werden hingegen eher selten angewandt, da dafür keine Zeit vorhanden sei. Als gut wird auch der Einsatz des Web based Training eingeschätzt.

Der erste der neun befragten männlichen Fachreferenten (22221) stuft Gruppenarbeiten als Erfolg versprechende Methode ein, wendet diese selber aber wegen Zeitmangels nicht an, ebenso wenig die Prüfung nach dem Seminar. Bewusst werden die Erwartungen der Lernenden zu Seminarbeginn abgeholt und während des Seminars Frageblöcke eingebaut. Während des Seminars werden Diskussionen durchgeführt und anhand dieser teilweise auch Konzeptionsanpassungen vorgenommen. Mündliche Feedbacks der Lernenden am Ende des Seminars werden eingeholt, was nicht immer als sinnvoll erachtet wird (zu positiv). Ausserdem füllen die Lernenden bei Seminarschluss einen schriftlichen Fragebogen aus, was als gut eingestuft wird.

Der zweite männliche Befragte für den Bereich Fach (22222) unterstreicht das Angebot der Auskunftsdienstleistung für nach dem Seminar als Transfersicherungsmethode. Zudem wird das Feedback der Lernenden als wichtige, nicht aber allein ausreichende Informationsquelle eingestuft.

Das Angebot der Auskunftsdienstleistung wird von einer weiteren Person (22224) erwähnt. Ein mündliches Feedback der Lernenden trifft eher selten ein, das schriftliche Feedback bei Seminarschluss wird hingegen als gute Methode eingeschätzt. Nicht angewandt werden Prüfungen nach dem Seminar zwecks Evaluation des Lernerfolgs, da diese nicht immer als sinnvoll eingeschätzt und wegen Ressourcenmangels nicht realisiert werden.

Die befragte Person (22225) gibt den Lernenden Vorbereitungsarbeiten auf. Ein Check vor Seminarbeginn wird angesprochen, aber darauf hingewiesen, dass dieses Vorgehen eventuell motivationshemmend sein könnte. Das Feedback des Weiterbildners an Lernende während des Seminars wird als gute Methode eingeschätzt. Bedürfnisse und Feedbacks der Lernenden können zu Konzeptionsanpassungen im Seminar führen. Ausserdem erhält der Ausbilder eine Feedbackauswertung der Teilnehmenden durch die programmverantwortliche Person nach Seminarschluss. Zudem unterstreicht der Referent, dass die Definition der individuellen Transferziele in der Verantwortung des Programmverantwortlichen und nicht in derjenigen des Referenten liege.

Der Befragte 22226 betont, dass er Übungen durchführe und den Teilnehmenden Checklisten abgebe. Zudem händige er den Lernenden Kursunterlagen aus, obwohl deren nachhaltige Wirkung ungewiss sei. Ein weiterer Befragter (22227) unterstreicht, dass Feedbacks von anderen Fachreferenten eher selten stattfinden, ja dass er oftmals von seinem Vor- oder Nachredner nicht viel mitbekomme und deshalb auch nicht wisse, ob für die Teilnehmenden unnötige Wiederholungen stattfinden würden. Der Befragte 22228 erhält vom Programmverant-

wortlichen eine Feedbackauswertung, mündliche Feedbacks der Lernenden während des Seminars sind hingegen eher selten.

Die letzte befragte Person aus der Reihe der Linienreferenten (22229) beschreibt, dass mündliche Feedbacks bei den Lernenden bei Seminarschluss eingeholt werden, wobei der Programmverantwortliche, nicht der Linienreferent, dafür verantwortlich ist. Ausserdem unterstreicht sie, dass sie eine Auswertung der schriftlichen Feedbacks der Teilnehmenden erhalte, die auch zu Konzeptionsanpassungen führen könne.

13.3.4 Besondere Aspekte

Ein Fachstellenmitarbeiter (29992) betont, dass die Transferwirkung von Fachreferaten gering einzuschätzen sei. Dies gilt seiner Ansicht nach nicht für das Ausbildungskonzept "Input-Fallbearbeitung-Konsolidierung", bei dem ein Kurzinput seitens des Referenten erfolge, anschliessend eine Fallbearbeitung stattfinde, die nachfolgend diskutiert und zusammenfassend abgeschlossen werde. Zentraler Aspekt ist dabei nicht die Wissensvermittlung, sondern die Auseinandersetzung mit der Thematik und das lösungsorientierte Vorgehen der Lernenden. Für einen anderen Referenten (22222) besteht ein "Transfer-Loop", der beim ihm beginne, zum Lernenden, seinem Arbeitsalltag und –platz führe und anschliessend wieder zum ihm zurückkehre. Diese Vorstellung ist u.a. deshalb bemerkenswert, weil die Person keinen Bezug zum Zyklus als Transfermethode wählt. Da ihr Fach (Steuern) bei den Lernenden eher mit negativen Assoziationen behaftet ist, versucht eine Referentin (19991) in der Ausbildungssequenz einerseits positive Gefühle und Erfolgserlebnisse zu erzeugen und andererseits möglichst nahe am Alltag der Lernenden zu unterrichten. Gerade ein alltagsnaher Einstieg in die Thematik, so ist die Befragte überzeugt, helfe den Lernenden und wirke sich positiv auf den Transfer aus.

13.4 Transferthemen aus dem Blickwinkel der Leiter

"Der Transfer kann vom Referent zum Teilnehmer gehen aber auch vom Teilnehmer ins Unternehmen. Es kommt auf den Blickwinkel an, den man einnimmt." (3220, 512-513)

Sieben Leiter einer Weiterbildungsabteilung wurden befragt. Sie repräsentieren den Bereich Führung (2 Personen), Fach (3 Personen) sowie Verkauf (2 Personen). Im Folgenden werden die Aussagen der Einzelpersonen bezüglich Transferdefinition, Transferkonzept, Transfersicherung und Transfermethoden vorgestellt und auf Besonderheiten eingegangen.

13.4.1 Transferdefinition(en)

Von allen sieben befragten Personen liegen Transferdefinitionen vor:

Zwei Leiter (3220, 3222) beschreiben Transfer als **Aneignung und Umsetzung** des Gelernten im Berufsalltag. Dabei weist eine Person (3220) darauf hin, dass auch die Auseinandersetzung mit möglichen und realen **Umsetzungsschwierigkeiten** zum Transfer bzw. zur Transfervorbereitung gehöre. Die **Wissensverschiebung** wird von einer weiteren Person (3221) angesprochen und zudem unterstrichen, dass Transfer das Resultat, der **Output** der Ausbildung sei. Eine andere Person (233) versteht Transfer als **Wirkung** im Sinne einer **feststellbaren Änderung** in der Praxis. Transfer wird zudem als **Prozess** verstanden, der analog zum Weiterbildungszyklus andauert. Zwei Personen (3223, 3224) assoziieren mit dem Transferbegriff die **Umsetzung** des im Seminar Gelernten im Berufsalltag. Eine Person (222) unterstreicht, dass sie den **Begriff Transfer nicht verwende**, wohl aber jenen der **Praxisorientierung**.

13.4.1.1 Einschätzung des Transfers

Vier Leiter (N=7; 57,1%) vertreten die Auffassung, dass ihnen der Transfer **wichtig und** dass er im Allgemeinen **schwierig zu erzielen** sei. Je eine Person meint, dass Transfer für sie **wichtig** bzw. **schwierig** sei.

13.4.1.2 Transfer und Verantwortung (zentrale Figuren beim Transfer)

Es liegen keine Aussagen zur Verantwortungsthematik vor.

13.4.1.3 Transferzeitpunkt

Zwei Leiter einer Führungsausbildungsabteilung und einer aus dem Bereich Verkauf äussern sich spontan zum Transferzeitpunkt (N=7; 42,9%). Dabei betonen beide Leiter aus der Führungsausbildung, dass Transfer bereits zum Zeitpunkt der **Konzeption** aktuell wird, während des Seminars vor allem die Verhaltensänderung anvisiert und nach dem Seminar eine Nachfolgebegleitung relevant werde. Der Verkaufsausbildungsleiter setzt den Schwerpunkt auf den Transfer **nach dem Seminar**, weil er dort die meisten **Schwierigkeiten** ortet und sich deshalb die **Rolle des Transferkontrolleurs** zuschreibt. Folgerichtig wird Coaching (nach dem Seminar) als bevorzugte Methode vorgestellt.

13.4.2 Transferkonzepte und Transfersicherung

Zwei Leiter aus dem Bereich Fach sowie einer aus der Führungsausbildung gehen im Rahmen ihrer Ausführungen zum Transfer auf das Transferkonzept ein: Eine Person (3220) erwähnt

das Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick, eine weitere Person (3224) beschreibt das "kleine Transferkonzept". Aufgrund der Auffassung, dass Transfer als Dauerprozess zu verstehen sei, entwickelt eine Person (233) ein Transfersicherungskonzept, das die Stufen vor, während, zwischen und nach der Weiterbildungsmaßnahme beinhaltet⁴⁴⁸.

13.4.3 Transfermethoden und ihre Einschätzung

Von sechs der sieben befragten Leiter (85,7%) liegen Auskünfte über Transfermethoden, ihre Anwendung sowie allfällige Einschätzungen vor, die im Folgenden beschrieben werden sollen.

Angewandt werden nach Auskunft des Leiters der Führungsausbildung (222) Methoden wie das Lernjournal, die Lernpartnerschaft und die Definition und Planung von Transferzielen, die gut sind, aber über deren Nachhaltigkeit wenig ausgesagt werden kann. Initiiert wird zudem, dass der Lernende eine Einzelbesprechung beim Vorgesetzten durchführt und dort über seine Ausbildung spricht.

Das Feedback der Lernenden kurz nach dem Seminar ist nach Ansicht des zweiten Leiters der Führungsausbildung (233) eine eher fragliche Methode, da die Resultate durch den Weiterbildenden selbst beeinflussbar sind. Ausserdem wird nach dem Seminar ein schriftliches Feedback der Lernenden und deren Vorgesetzten eingeholt, welches sowohl Fragen über den Lernenden als auch den Transfererfolg beinhaltet, aber als verbesserungsfähig eingestuft wird. Checks nach dem Seminar dienen zur Lernerfolgskontrolle (bei Wissensvermittlung), während Beobachtungen des Lernenden während des Seminars dem Weiterbildner aufzeigen, wie viel der Lernende schon kann und wo er allenfalls noch zusätzliche Unterstützung bräuchte, damit die Umsetzung glückt. Bei einem Ausbildungszyklus wird bei den Lernenden auch in nachfolgenden Modulen der Umsetzungsstand und allfällige Umsetzungsschwierigkeiten erfragt und im Plenum Best-Practice ausgetauscht. Grundsätzlich wird zudem der Austausch unter den Lernenden gefördert, Übungen und Trainings durchgeführt und anschliessend Feedbacks durch den Weiterbildenden erteilt.

Der Befragte aus der Fachausbildung (3221) hält fest, dass bewusst und mit Erfolg Seminare angeboten werden, bei denen Vorgesetzte und ihre Mitarbeiter gemeinsam teilnehmen können. Prüfungen nach dem Seminar werden als Lernkontrolle und nicht als Transfererfolg betrachtet. Mit E-Learning-Produkten hat die Person eher schlechte Erfahrungen gemacht und

⁴⁴⁸ Teilweise werden diesem Konzept spezifische Transfermethoden zugeordnet (vgl. Transfermethoden).

findet daher dessen Einsatz nicht immer sinnvoll. Ferner wird auf die Definition von Lernzielen vor der Ausbildungsmassnahme, auf Vorbereitungsarbeiten und die Initiierung von Lernpartnerschaften verwiesen. Die Projektarbeit wird als Erfolgskontrolle eingesetzt. Auf verschiedenen Ebenen werden Feedbacks eingeholt. Namentlich erwähnt werden dabei die Lernenden und die Fachreferenten.

Der Interviewte 3222 erwähnt Methoden, die nach dem Seminarbesuch zur Anwendung kommen, wie die Beobachtung des Lernenden am Arbeitsplatz durch den Weiterbildenden oder den Check nach dem Seminar. Ausserdem nennt er das Coaching durch den Ausbildner als weitere Methode sowie das Training inklusive Beobachtung des Lernenden durch den Ausbildner während des Trainings.

Bei der Entwicklung des Ausbildungsprogramms werden nach Ansicht des Leiters aus dem Verkauf (3223) schon konkrete Lern- oder Umsetzungsziele definiert. Für ihn ist zudem das Coaching eine wichtige Methode zur Transfersicherung (inkl. Definition, Begleitung und Überprüfung der Umsetzungsmassnahme). Feedbacks werden ganz allgemein zu verschiedenen Zeitpunkten und von verschiedenen Personengruppen wie unmittelbar am Ende des Seminars von den Lernenden und später von den Lernenden, ihren Vorgesetzten und vom Management eingefordert. Ferner ist das Management teilweise in den Seminaren anwesend und kann später als Feedbackquelle herangezogen werden.

Der Leiter der Fachausbildung (3224) wendet während der Ausbildungsmassnahme praxisnahe Fallstudien mit Problemlösung an, die er als gut einschätzt. Zudem initiiert er die Definition und Planung von Transferzielen und erwähnt assessmentartige Verkaufshefts zur Überprüfung des Verhaltens

13.4.4 Besondere Aspekte

Für einen Leiter aus der Fachausbildung ist von Bedeutung, dass seine Trainer einmal im Jahr an der "Front" arbeiten, um so die Bedürfnisse ihrer Kunden selbsttätig zu erfahren und Inputs zu sammeln, die die Aktualität der Fachausbildung gewährleisten sollen. Beim zweiten Fachausbildner wird ein klarer Zusammenhang zwischen Methodenkompetenz und Lern- bzw. Transfererfolg sichtbar, da er davon ausgeht, dass beim Teilnehmenden um so mehr ankommt, je mehr ein Trainer Inhalte "richtig" weitergibt.

Für einen der beiden Führungsausbildenden steht hingegen fest, dass ein handlungsorientierter Aufbau der Aus- und Weiterbildungsmassnahme zwar Transfer ermöglicht, nicht aber

sichert. Dazu wird der Unterschied zwischen Lern- und Arbeitsort als zu gross und die intervenierenden Faktoren als zu zahlreich erachtet⁴⁴⁹.

13.5 Transferthemen aus dem Blickwinkel der Trainer

En français, j'écris trans-FAIRE et ne pas transférer! Et j'explique à nos participants: Pour qu'on puisse transférer quelque chose, on doit le faire! (203, 511).

Es wurden insgesamt 21 Führungsausbildende in der Funktion des Trainers befragt. Es sind dies zehn Frauen und elf Männer. Im Folgenden werden die Ergebnisse vorgestellt, wobei teilweise zwischen der Frauen- und der Männergruppe unterschieden wurde, um allfällige Unterschiede sichtbar zu machen.

13.5.1 Transferdefinition(en)

Von 19 der 21 Trainer liegen Transferdefinitionen vor (90,5%):

Aneignung und Umsetzung (5 Nennungen):

Drei Trainer (N=11, 27,3%) und zwei Trainerinnen (N=10, 20%) verstehen Transfer als Aneignung oder Vertiefung von Wissen oder Kompetenz durch den Teilnehmenden und deren anschliessenden Umsetzung im Arbeitsalltag. Dabei wird von einem Trainer zusätzlich eine Umsetzungsplanung erwähnt.

Umsetzung (8 Nennungen):

Vier Trainerinnen (N=10; 40%) und vier Trainer (N=11; 36,4%) unterstreichen bei ihrer Transferdefinition die **Umsetzung** des im Seminar Gelernten. Dabei betonen eine Frau und ein Mann aus dieser Antworterguppe, dass vorgängig **individuelle Entwicklungsziele** festzulegen seien, d.h. es findet eine individuelle Auswahl des Umzusetzenden statt.

Weitere zwei Personen (eine Frau, ein Mann) beschreiben die Qualität der Umsetzung: Für sie ist Transfer eine **Verhaltensänderung** aufgrund der Ausbildung, was eine weitere Person (ein Mann) im Sinne eines Nutzens für den Lernenden im Alltag verstanden haben möchte.

Transfer als Prozess (5 Nennungen):

"Transfer bedeutet für mich, dass etwas, was im Seminar passiert ist, so irritiert oder ein so nachhaltiges Aha-Erlebnis ist, dass jemand echt etwas

⁴⁴⁹ Die Person geht vom Arbeitsort als herausragender Lernort aus, der mengenmässig ein Vielfaches als das arbeitsplatzferne Lernen mittels externer Ausbildungsgefässe umfasse.

in seinen täglichen Abläufen ändert.... Aber auch die positive Rückkoppelung - beispielsweise durch den Zyklus - das Feedback gehört für mich zum Transfer. Und so wird dann das neue Verhalten beibehalten und die Teilnehmer gehen weiter in ihrem Weg." (101, 151-153; 168-171)

Vier Trainerinnen (N=10; 40%) und ein Trainer (N=11; 9,1%) verstehen **Transfer als Prozess**. Dabei unterstreichen drei Personen (zwei Frauen, ein Mann), dass die **Aufmerksamkeit** auf mögliche Problemfelder des Lernenden gelenkt werden muss bzw. **Aha-Erlebnisse** auszulösen sind, die dann dazu führen, dass individuelle Entwicklungsziele im Seminar festgelegt werden (eine Frau, ein Mann). Noch im Seminar findet eine **Umsetzungsplanung** und -**vorbereitung** statt (zwei Frauen), anschliessend werden erste **Anwendungsversuche** im Berufsalltag unternommen (alle Personen), die immer wieder durch **Reflexions- bzw. Feedbackphasen** ergänzt werden, die zur Bewusstwerdung des eigenen Umsetzungsstandes bzw. Evaluation dienen und als neue Inputs für nächste Anwendungsversuche genutzt werden (eine Frau und ein Mann).

"Mir ist wichtig, dass die Teilnehmer sich mit dem Thema beschäftigen und ihnen etwas bewusst wird und sie dann sagen, zu diesem Thema arbeiten sie, achten darauf, oder schauen sie, dass sie sich da verbessern können...Transfer ist für mich: Ich setze etwas Gelerntes um. Ich probiere etwas aus, denn es ist mir bewusst geworden, dass ich etwas ändern möchte. Und ich weiss, wo mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung liegen werden." (207, 327-340)

Berufliches Umfeld und Seminar (1 Nennung):

Ein Trainer (N=11; 9,1%) beschreibt **Transfer als Einbettung des Seminars in das berufliche Umfeld des Lernenden**. Damit wird der Versuch unternommen, eine Angleichung zwischen Funktions- und Lernfeld zu erreichen. Konsequenterweise beginnt für den Trainer Transfer vor Seminarbeginn, dann, wenn es darum geht, Bedürfnisse verschiedenster Gruppierungen abzuholen und mit diesen Inputs das Seminar zu konzipieren.

13.5.1.1 Einschätzung des Transfers

Von acht Frauen (N=10; 80%) und sechs Männer (N=11; 54,5%) liegen Einschätzungen über den Transfer vor: Für eine Trainerin ist Transfer ein wichtiges und zugleich schwieriges Thema. Für sieben Personen (vier Frauen und drei Männer) ist Transfer wichtig oder sogar sehr wichtig (zwei Frauen, zwei Männer). Für drei weibliche und einen männlichen Weiterbildner bedeutet Transfer eine **schwierige Angelegenheit** und wird zudem als eher schlecht (eine Frau) bzw. ungenügend (ein Mann) eingestuft.

13.5.1.2 Transfer und Verantwortung (zentrale Figuren beim Transfer)

Insgesamt elf Trainer (N=21; 52,4%) gehen in ihren Ausführungen der Frage nach, wer Transferverantwortung zu übernehmen habe bzw. eine zentrale Rolle beim Transfer einnehme.

Vier Personen (drei Frauen und ein Mann) unterstreichen die Wichtigkeit des **Vorgesetzten** des Lernenden beim Transfer. Ein männlicher Weiterbildner beschreibt hingegen die zentrale Rolle des **Vorgesetzten** und die Einflussnahme der eigenen **beruflichen Umgebung** auf den Lernenden. Ferner **lehnt er eine Verantwortung** für den Transfer **ab**. Eine Weiterbildnerin betont die Verantwortung des **Vorgesetzten** und des **Lernenden** und lehnt eine Eigenverantwortung für den Transfer ab.

Fünf Personen (eine Frau, vier Männer) unterstreichen die **Transferverantwortung** des **Lernenden**; zwei davon (eine Frau, ein Mann) **lehnen zudem eine Verantwortung des Vorgesetzten ab** (Stichwort Überforderung). Je ein Mann und eine Frau lehnen die Transferverantwortung als Weiterbildner ab bzw. sehen sich selbst als Initiator (nicht aber als Verantwortliche).

13.5.1.3 Transferzeitpunkt

Insgesamt 6 der 21 Management Trainer (N=21; 28,6%) befassen sich mit dem Transferzeitpunkt. Dabei betonen zwei, dass sie während der Konzeptionsphase an den Transfer und explizit an Methoden wie das Vorbereitungsgespräch zwischen Lernendem und Vorgesetzten (evtl. zusammen mit dem Trainer), eine individuelle Lernzielvereinbarung, eine Standortbestimmung des Lernenden oder ein Follow-up-Tag denken. Für eine der Personen gilt denn auch, dass die Thematik Transfer die Ausbildungsmassnahme vor, während und nachher begleite. Drei Trainer heben hervor, dass der Transfer während des Seminars im Zentrum stehe, während eine Person davon ausgeht, dass Transfer zu Seminarende wichtig werde, wobei vorbereitende Arbeiten schon während des Seminars laufen (Lernjournal, Reflexion von Übungen).

13.5.2 Transfertheorien, -konzepte und -sicherung

Die Frage, ob die Befragten Transfertheorien oder -konzepte kennen würden, wurde allen 21 Trainern gestellt, wovon 15 antworteten: sieben Frauen (N=10; 70%) und acht Männer (72,7%). Zudem wurde in einigen Fällen bei der Beantwortung der Frage auch auf die Trans-

fersicherung eingegangen, weswegen die Ergebnisse an dieser Stelle gemeinsam präsentiert werden⁴⁵⁰.

13.5.2.1 Transfertheorien

Über Transfertheorien im weitesten Sinne liegen Aussagen von sieben Trainern (N=21; 33,3%) vor:

Als "Transfertheorie" werden von einem Trainer (207) und einer Trainerin (108) die **Motivations- und Veränderungspsychologie** angesprochen und dabei die Stufen der Verhaltensänderung beschrieben. Der Trainer (207) weist zudem auf das **Lernstadien-Modell** mit den Stadien der unbewussten Inkompetenz bzw. bewussten Kompetenz hin und erwähnt dabei die **Transferdefinitionselemente** "Identifikation eigener Schwächen" sowie die "Festlegung der eigenen Transferziele".

Ein anderer Trainer meint, dass es diverse **Lerntheorien** gäbe (212); eine Trainerin (103) nennt ebenfalls Lerntheorien, im Speziellen das **Modelllernen** nach Bandura, als Transfertheorien. Ein Trainer (205) verweist auf die Lern- und Verhaltenskurve von Ebbinghaus und geht anschliessend auf mögliche Lernmethoden zur besseren und tieferen Durchdringung von Lerninhalten ein.

Zwei Trainerinnen halten fest, dass es **mehr Methoden als Transfertheorien** gäbe (104, 106).

13.5.2.2 Transferkonzepte und Transfersicherung

Neun Personen (N=21; 42,8%) nennen Transferkonzepte, fünf (N=25; 20%) äussern sich zu Möglichkeiten der Transfersicherung.

Als implizites Transferkonzept wird von einer Trainerin und einem Trainer (103, 204) der **individualisierte Ausbildungslehrgang**⁴⁵¹ (Ausbildungskonzept) verstanden. Dabei nehmen beide an, dass durch deren unterschiedliche Elemente ein Beitrag an den Transfer erfolge.

⁴⁵⁰ In einigen Interviews werden zudem Transferkonzepte bei der Frage "Was ist für Sie noch transferfördernd?" genannt, eine Frage, die sämtlichen Trainern gestellt wurde.

⁴⁵¹ Ein unternehmensintern angebotener individualisierter Ausbildungslehrgang beinhaltet folgende Element: 1. Standortbestimmung im Gespräch mit Vorgesetzten optional ergänzt durch 360 Grad Feedback, 2. Formulierung der Zielsetzungen der Ausbildung, 3. Ausbildungsgespräch Lernender, Vorgesetzter, Ausbilder zwecks Klärung des individuellen Ausbildungsprogramms und Contracting, 4. Modulare Ausbildung inkl. Beobachtung des

Zwei Trainerinnen halten fest, dass Transferkonzepte generell eine **ante-post-Messung** beinhalten müssen, da sonst kein Unterschied feststellbar sei (101, 107). Ausserdem gehen eine der beiden Trainerinnen sowie ein Trainer (212) auf **das Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick mit der Erweiterung von Phillips (1996)** und damit auf das Fünf-Stufenmodell ein.

Drei Personen (102, 201, 206) beschreiben das "kleine Transferkonzept". In ihren Ausführungen unterstreichen die Trainer, dass sie damit gleichzeitig die Verantwortung für den Transfer aus der Hand geben und anschliessend der Vorgesetzte diese zu übernehmen habe.

Von einer Person (207) wird ein (wenn auch Lern-) Konzept genannt: das Lernstadien-Modell (vgl. unter Transfertheorie).

Ansätze von Transfersicherung beschreiben drei Trainer (N= 11, 27,3%) und zwei Trainerinnen (N=10; 20%):

Eine Person (107) propagiert die Annäherung von Lern- und Arbeitsort. Sie beschreibt dies als **Transferkonzept** und geht bei **Transfersicherung** nochmals darauf ein, indem sie das arbeitsplatznahe Lernen als transfersichernd einstuft. Eine andere Person (102) führt die Schwierigkeiten einer Transfersicherung aus, vor allem, wenn das nachhaltige Lernen über Jahre hinweg fokussiert wird (z.B. mit einem Zeithorizont von zehn Jahren). Dabei wird noch am ehesten dem Zyklus eine transfersichernde Wirkung zuerkannt.

Für einen Trainer (213) geschieht die beste Transfersicherung dann, **wenn der Lernende im Seminar schon so betroffen (positive Ausprägung), begeistert und lernwillig ist, dass der Transfer damit gleichsam vorweggenommen** ist. Damit wird auch die Möglichkeit eingeschlossen, dass Transfer schon während der Aus- und Weiterbildungsmassnahme erfolgen kann.

Ein anderer Trainer verweist auf den Umstand, dass eine **Transfersicherung** bei **Standardseminaren kaum möglich sei**, jedenfalls keine individualisierte (209). Ein weiterer Trainer (206) betont, dass der Ort der Transfersicherung ausserhalb des Einflussbereiches des Trainers liege, die Verantwortung für die Transfersicherung dem Vorgesetzten obliege und nur die Bekanntgabe des individuellen Transferziels durch den Lernenden beispielsweise im Plenum im Sinne einer Qualitätssicherung verstanden werden könne⁴⁵².

Weiterbildners bezüglich der individuellen Zielsetzungen und Feedbackgabe an Lernenden (Zyklus), 5. Bilanzbericht und -gespräch Lernender, Vorgesetzter, Weiterbildner.

⁴⁵² Dabei kann der Trainer überprüfen, ob die SMART-Regel eingehalten wurde.

13.5.3 Transfermethoden: Einschätzung und Anwendung

Praktiziert werden nach Auskunft einer Person (101) das Nachfragen innerhalb des Zyklus bezüglich Umsetzungsstand, die Irritation, Fallbearbeitung der Lernenden, Initiierung von Selbstreflexion bei den Lernenden, der Lernbrief, Druck erzeugen, mündliches Feedback der Lernenden nach dem Seminar einholen, Übungen durchführen und diese auswerten. Die Transferunterstützung des Vorgesetzten wird zwar als Erfolg versprechende Methode eingeschätzt, von den Lernenden und den Vorgesetzten erfährt die Person aber, dass diese dazu keine Zeit hätten. Eine individuelle Lernzielvereinbarung sieht der Führungsausbildner in der Verantwortung der Lernenden und ihrer Vorgesetzten.

Für eine Trainerin (102) steht fest, dass sie im zweiten Modul nach den Umsetzungsschwierigkeiten frage, damit aber die Nachhaltigkeit zu sichern, sei schwierig. Ein Kick-off für Vorgesetzte als Einbindungsmassnahme wird, wegen der teilweise grossen räumlichen Distanzen, als nicht immer sinnvoll eingeschätzt. Ganz unterschiedliche Methoden wie das Aufbieten von Mitgliedern des Managements im Seminar, die Bedürfnisanalyse des Kunden, die Bedürfnisanalyse der Lernenden während des Seminars, die Förderung des Austausches unter den Lernenden und die Reflexionszeit für Lernende werden aufgezählt. Unbedingt beizubehalten sei das Lernjournal, das als transfersichernd gewertet wird.

Von einer Trainerin (103) werden die Methoden Vorbereitungsarbeiten, Lernzielvereinbarung sowie "etwas Druck" erzeugen angewandt. Initiiert werden zudem das Feedback-Einholen der Lernenden untereinander und der Massnahmenplan nach der SMART-Regel. Ferner werden das Lernjournal, die Lernpartnerschaft, die als transfersichernde Methode eingeschätzt wird, das Coaching während des Seminars, das von den Lernenden gut genutzt wird, die Reflexionszeit für Lernende nach dem Seminar und der Transferblock erwähnt.

Der Massnahmenplan wird von einer Person (104) als eher fragliche Methode eingeschätzt während das Lernjournal als transfersichernd genannt wird. Als unnütz wird das schriftliche Feedback der Lernenden unmittelbar nach Seminarende eingeschätzt und auch das schriftliche Feedback des Vorgesetzten einige Zeit nach Seminarschluss wird als eher fraglich eingestuft. Aktiv eingesetzt werden von der Trainerin die Reflexionszeit für den Lernenden, das Lernjournal (gute Einschätzung dieser Methode), die Lernpartnerschaft, der Reminder (Stein als Symbol), der Austausch zwischen den Lernenden und der Transferblock. Unbedingt beizubehalten sind der Transferblock am Ende des Seminars, die Reflexionszeit für die Lernenden nach den Lerninhalten und das Nachfragen innerhalb eines Zyklus.

Angewandt werden von einer Führungsausbildenden (105) die Transfermethoden Zyklus, das Abholen der Erwartungen der Lernenden bei Seminarbeginn, der Massnahmenplan, der Aus-

tausch unter den Lernenden, Follow-up-Tage, Erfahrungsgruppen/Netzwerk, Lernpartnerschaften, Projektbearbeitung aber auch der Hinweis auf on-the-job-Programme oder die Möglichkeit eines Praktikums.

Als schlecht wird von einer Weiterbildenden (106) das schriftliche Feedback des Vorgesetzten nach dem Seminar eingestuft, da dieser oftmals Veränderungen gar nicht sehen könne.

Es wird eine Vielfalt von Methoden wie Aufmerksamkeitszuwendung auf mögliche Transferziele, Auswahl von Transferzielen (Lernende), Definition und Planung von Transferzielen, das Anbieten einer Reflexionszeit für Lernende nach den einzelnen Lerninhalten aufgezählt, wobei auch darauf hingewiesen wird, dass eine sinnvolle Methodenauswahl entscheidend sei.

Von einer Trainerin (107) werden während des Seminars eine Bedürfnisanalyse der Lernenden durchgeführt, Massnahmenpläne und Lernjournals lanciert und innerhalb eines Zyklus Fragen nach Umsetzungsschwierigkeiten gestellt. Mündliche Feedbacks nach dem Seminar erhält man von den Lernenden nur sehr selten und schriftliche Feedbacks werden bei Seminarschluss und einige Zeit später bei den Lernenden eingefordert. Die schriftlichen Feedbacks der Vorgesetzten nach dem Seminar werden als eher fraglich eingestuft. Als wichtig werden die Methode der Reflexionszeit für die Lernenden nach den einzelnen Seminarblöcken und das Initiieren von Selbstreflexion bei den Lernenden eingestuft.

Während des Seminars werden nach Auskunft einer Weiterbildenden (108) immer wieder Bedürfnisanalysen der Lernenden und allfällige Konzeptionsanpassungen sowie Frageblöcke für die Lernenden durchgeführt. Bei einem Zyklus wird im Folgemodul der Umsetzungsstand etc. erfragt und die Reflexion der Umsetzungshandlung vorangetrieben. Weiter kommen Reminder und Informationsmails an die Lernenden zur Anwendung, was als transferunterstützend taxiert wird. Ebenso als positiv werden der Zyklus, Angebote der Reflexionszeit für Lernende nach den einzelnen Lerninhalten, das Lernjournal und die Definition und Planung von Transferzielen eingeschätzt.

Eine ausbildende Person (109) wendet den Massnahmenplan an, d.h. Transferziele werden definiert und geplant. Die Methode Lernpartnerschaft muss bei den Lernenden gut "verkauft" werden, da sie dafür im Alltag oft keine Zeit finden. Ausserdem ist die Durchführung der Lernpartnerschaft kaum kontrollierbar.

Die weiterbildende Person (110) setzt den Massnahmenplan ein und fragt im Nachfolgemodul nach, was davon umgesetzt wurde und wo allenfalls Schwierigkeiten aufgetaucht sind. Ferner wird der Zyklus als Transfermethode genannt. Sie wendet auch Fälle der Lernenden an, die dann unter Supervision von den Lernenden selbst bearbeitet werden und fragt aktiv nach, ob

die erarbeiteten Interventionslösungen in der Zwischenzeit umgesetzt werden konnten. Persönlich versucht die Befragte den Lernenden genügend Zeit für Reflexion während der Seminarblöcke zur Verfügung zu stellen. Eine wichtige Methode, die während des Interviews immer wieder betont wird, ist das Feedbackgeben der Weiterbildenden an die Lernenden während des Seminars. Dies hängt stark mit der Aufgabe des Spiegels und Konfrontierens zusammen, die die Person auch an anderer Stelle nennt (Hauptaufgaben eines Trainers).

Ein Trainer (201) schätzt die schriftlichen Feedbacks der Lernenden und ihrer Vorgesetzten drei Monate nach dem Seminar als eher fraglich ein, da oftmals keine Zeit zur Verfügung stehe, den Fragebogen seriös auszufüllen. Ferner werden unterschiedliche Methoden wie Lernjournal, Lernpartnerschaft, Transferzieldefinition, Fallbearbeitung der Lernenden, Zyklus oder das Nachfragen innerhalb eines Zyklus angewandt.

Initiiert und durchgeführt werden vom einem Trainer (202) Lernpartnerschaften, die Definition und Planung von Transferzielen mittels eines Massnahmenplan (wobei dafür Lernende und ihre Vorgesetzten verantwortlich sind und vom Interviewten nur initiiert werden), ebenso das Nachfragen bezüglich Umsetzungsschwierigkeit innerhalb des Zyklus. Das Lernjournal liegt in der Verantwortung des Lernenden, dessen Nachhaltigkeit wird aber als ungewiss eingeschätzt. Es wurden Reflexionszeiten für Lernende nach den Seminarblöcken angeboten und Fälle der Lernenden bearbeitet, was als Erfolg versprechende Methode gesehen wird, aber noch verbesserungsfähig wäre, da zu wenige Fälle eingebracht worden seien.

Eine befragte Person (203) initiiert die Definition und Planung von Transferzielen und fragt dann bei einem modularen Seminar im nächsten Modul nach dem Umsetzungsstand und nach allfälligen Schwierigkeiten. Auf Anfrage - aber eigentlich sind dafür keine Ressourcen vorhanden - werden von ihr zusätzlich Coachings durchgeführt und Transferziele mit Lernenden und Vorgesetzten zusammen definiert. Das Lernjournal wird angewandt, ebenso eine Form von Massnahmenplan.

Ein Trainer (204) unterscheidet zwischen Standard- und Tailor-made-Ausbildung: Gerade bei Standardausbildungen ist es oftmals so, dass keine Zyklen angeboten werden und dies hat zur Folge, dass kein Nachfragen innerhalb des Zyklus durch den Auszubildenden erfolgen kann. Das 360 Grad Feedback kann als Standortbestimmung zur individuellen Lernzielvereinbarung genutzt werden, was bei einigen Tailor-made-Ausbildungen zum Zuge komme. Auch Bilanzgespräche (Lernender, Vorgesetzter und Weiterbildner) werden eher in Tailor-made-Ausbildungsprogrammen durchgeführt, da die Ressourcen für die Durchführung bei Standardausbildungen nicht ausreichen würden. Als gutes Instrument werden der Massnahmenplan und die Reflexionszeit nach den Seminarblöcken eingeschätzt. Der Weiterbildner initi-

iert, dass die Lernenden in den Einzelbesprechungen oder in einem Zwischengespräch mit ihren Vorgesetzten über ihre Ausbildung sprechen, was als Erfolg versprechende Massnahme eingeschätzt wird. Unbedingt beibehalten sollte man nach Ansicht des Befragten die Lernpartnerschaften und die Definition und Planung von Transferzielen.

Das schriftliche Feedback der Lernenden unmittelbar nach Seminarschluss gibt gemäss Trainer (205) die Möglichkeit der Kontrolle. Präsentationen der Lernenden werden als gute Methode angesehen, da die Lernenden dabei selbst aktiv sein müssen und anschliessend ein Feedback vom Trainer und den Peers erhalten. Daneben gebe es nach Ansicht des Trainers auch den Massnahmenplan, der aber kaum kontrollierbar sei. Teilweise werden in der Ausbildungsmassnahme auch Fälle der Lernenden bearbeitet, Vorbereitungsarbeiten für Lernende vergeben oder es wird während des Seminars eine Bedürfnisanalyse der Lernenden durchgeführt. Zudem gibt es Lernpartnerschaften.

Für die Vorbereitungsphase werden von einer Person (206) die Standortbestimmung des Lernenden, das Vorbereitungsgespräch mit seinem Vorgesetzten und die Lernzielvereinbarung genannt und teilweise angewandt. Im Seminar kommen Methoden wie der Massnahmenplan, der als eher fragwürdig eingeschätzt wird, das Erarbeiten eines Lernjournals, das als gute Methode betrachtet wird (Verantwortung liegt bei den Lernenden) oder das Nachfragen innerhalb eines Zyklus bezüglich Umsetzungsstand zum Zug. Eigene Fälle der Lernenden werden ebenfalls bearbeitet. Die Lernpartnerschaften sind zwar gut, aber kaum kontrollierbar. Der Austausch unter den Lernenden wird als wichtig taxiert. Das schriftliche Feedback des Lernenden gerade nach dem Seminar wird als unnütz eingeschätzt, da dieses leicht vom Weiterbildenden manipuliert werden könne.

Für einen Trainer (207) ist das Angebot von Ausbildungszyklen, eine gute Transfermethode. Während des Seminars werden unterschiedlichste als wichtig eingeschätzte Methoden wie das Lernjournal und die Reflexionszeit für Lernende nach den Seminarblöcken angewandt. Das Lernjournal wird hingegen von den Lernenden selbst eher wenig genutzt. Die Reflexionszeit ist deshalb so wichtig, weil der Lernende dabei zuerst seine Aufmerksamkeit auf mögliche Transferziele lenkt, später eine persönliche Auswahl derselben vornimmt und diese dann konkret definiert und plant. Ein "Transferblock" am Ende des Seminars ist für den Auszubildenden zur Rückschau und zur Konsolidierung, d.h. zur Transferwirkung, wichtig.

Ein Trainer (209) beginnt mit einer Bedürfnisanalyse der Lernenden während des Seminars. Anschliessend wird versucht, den Lernenden mittels Nachfragen genügend Reflexionszeit nach den Lernblöcken anzubieten und persönliche Betroffenheit auszulösen (Trainerrolle). Als Methoden werden zudem die Definition und Planung der Transferziele genannt. Bei

Zyklen ist ein gewisses Controlling durch den Ausbildner möglich, aber grundsätzlich lehnt der Ausbildende die Verantwortung für den Transfer ab. Teilweise kommt es auch zu kurzen Einzelcoachingsequenzen oder zum Nachfragen innerhalb eines Ausbildungszyklus wie die Umsetzung vonstatten gehe.

Als transfersichernd werden von Trainer 212 die Auswahl der Transferziele durch den Lernenden, das Coaching und die Transferbegleitung eingeschätzt.

Bei der Definition und Planung der Transferziele wird die Nachhaltigkeit von einem Trainer (213) als ungewiss eingeschätzt, obwohl eine Auswahl und Definition der Transferziele erfolge. Das Coaching und die Projektbearbeitung werden hingegen als Erfolg versprechend Methoden eingestuft. Das schriftliche Feedback der Lernenden kurz nach Seminarschluss wird hingegen als Alibiübung angesehen, wichtiger ist diesem Trainer das mündliche Feedback der Lernenden kurz nach dem Seminar, das relativ häufig eingeholt werden kann.

13.5.4 Besondere Aspekte

Ein Trainer (212) unterscheidet konsequent zwischen **Training und Education** und meint folgerichtig, dass es beim Training keinen Transfer gebe, denn Transfer tauche erst als Thematik auf, wenn er zum Problem geworden sei, ansonsten wird geübt und damit unweigerlich transferiert. Education hingegen spreche mehr die Wissensebene an und an dieser Stelle wird denn auch ein Transfer bejaht. Für den Trainer gilt es, diese Unterscheidung im Auge zu behalten und die Methodenauswahl und -anwendung konsequent danach auszurichten. Einen Zusammenhang zwischen Prozesscharakter des Transfers, theoretischer Anlehnung an die Motivations- und Veränderungspsychologie und Lernstadien-Modell lässt sich bei einem Trainer (207) erkennen. Dabei zeigt sich zudem, dass auf der Methodenebene der Aufmerksamkeitszuwendung, der Auswahl von Zielen durch den Lernenden und dem darin eingebetteten Vorsatz zur Veränderung sowie der konkreten Definition und Planung deutliches Gewicht beigemessen und dem Ausbildungszyklus als Methode eine Transfersicherung zugesprochen wird. Mindestens zwei Trainerinnen (101, 106) gehen davon aus, dass die Transferwirkung bei den Lernenden mit der **eigenen Haltung bezüglich Ausbildung und Transfererreichung** gekoppelt sei. So weiss die eine Person (101) aus Feedbacks, dass durch ihre Zuversicht und ihren "Glauben" an die Umsetzungskraft der Lernenden, diese motiviert und angespornt werden⁴⁵³. Die andere Person (106) meint hingegen, dass der Stellenwert von Transfer bei den Weiterbildenden und den Teilnehmenden zu erhöhen sei.

⁴⁵³ "Du hast wirklich daran geglaubt, dass ich dies packen werde - ich eigentlich nicht unbedingt!" (101, 439)

13.6 Transferthemen aus dem Blickwinkel externer Weiterbildner

"Das ist zum einen der Motivationstransfer, der Wissenstransfer, der Transfer von der Philosophie. Der Transfer ist von mir zum Teilnehmer. Dies ist meine Aufgabe und dann kommen das Feedback und der Ideentransfer von den Teilnehmern retour in den Unterricht hinzu. Der Transfer ist also immer auch gegenseitig." (5004, 375-378)⁴⁵⁴

Von allen 25 externen Weiterbildnern stehen Aussagen über die Thematik Transfer zur Verfügung, die nun bezogen auf die Transferdefinition, -sicherung und -methoden beschrieben werden.

13.6.1 Transferdefinition(en)

Von allen 25 Weiterbildenden liegen Transferdefinitionen vor, die im Folgenden thematisch sortiert dargestellt werden:

Aneignung, Aneignung und Umsetzung sowie Umsetzung (vgl. Tabelle 59): Für eine Person aus dem Verkauf bedeutet Transfer die **Aneignung**, wobei an dieser Stelle gleich auf die präferierte Methode, das Training verwiesen wird.

Als **Aneignung und Umsetzung** des Gelernten definieren neun Personen Transfer, je drei aus dem Verkauf bzw. Führung, zwei aus dem Bereich Fach sowie eine Person aus der Erwachsenenbildung. Zusätzlich wird von je einer Person auf den angestrebten Outcome, d.h. auf den Nutzen für den Vorgesetzten bzw. das Unternehmen (Verkaufsausbildner) sowie auf die angestrebte sichtbare Veränderung des Verhaltens aufgrund des Besuchs einer Weiterbildungsmassnahme (Führungsausbildner) hingewiesen. Die praktische Umsetzung unterstreichen zwei Führungsausbildende sowie je eine Person aus der Erwachsenenbildung und dem Verkauf. Dabei wird einerseits die Handlung des Lernenden hervorgehoben, sowie auch auf die Reflexion als Input für neue Umsetzungshandlungen (Erwachsenenbildung) oder die Zeitdimension im Sinne einer angestrebten Einstellungs-, Werte- und Verhaltensänderung (beide Führungsausbildende) hingewiesen.

Eine Führungsperson definiert Transfer als das Erzeugen von Aha-Erlebnissen beim Lernen, die dann teilweise Veränderungen auslösen, Gelerntes oder im Seminar Gesehenes bein-

⁴⁵⁴ Eine Person aus dem Verkauf und eine aus dem Fachbereich geben zudem zu bedenken, dass die Wissensverschiebung nicht nur vom Weiterbildner zum Lernenden, sondern auch in umgekehrter Richtung zu denken sei.

halten können und an die individuelle Situation, die der Lernende an seinem Arbeitsplatz antrifft, angepasst werden müssen.

Tabelle 59: Hauptmerkmale der Transferdefinitionen externer Weiterbildner

Hauptmerkmal(e)	Fachbereich	Häufigkeit
Aneignung	Verkauf	1
Aneignung und Umsetzung	Verkauf	3
	Fach	2
	Erwachsenenausbildung	1
	Führung	3
Aha-Erlebnisse und Veränderung angepasst an die individuelle Arbeitsplatzsituation	Führung	1
Transfer 1. - 3. Ordnung	Führung	2
	Verkauf	1
Outcome	Verkauf	1
Prozess	Hochschuldidaktik	2
	Fach	1
	Verkauf	1
	Führung	3
Praxisorientierung	Erwachsenenausbildung	2
Ablehnung	Erwachsenenausbildung	1
Total		25

Transfer erster, zweiter und dritter Ordnung: Zwei Führungsausbildende sowie eine Person aus dem Bereich Verkauf sprechen nicht nur den Transfer 1. Ordnung an, also den persönlichen Transfer des Lernenden, sondern verweisen auf dem Umstand, dass Lernende Gelerntes in die Abteilungen tragen und dieses so verbreitet wird. Ferner bringt der Führungsausbildner, der beim Militär tätig ist, die Anwendung im zivilen Leben als dritten Aspekt zur Sprache. Damit geht der Transfer über das Herkömmliche hinaus, das hauptsächlich den Lernenden und sein direktes Umfeld fokussiert.

Transfer als Outcome: Transfer wird von einer Person aus dem Verkauf (5016) als durch die Teilnahme an einer Weiterbildungsmassnahme resultierender Nutzen für den Lernenden in seinem Arbeitsalltag **und** für den Vorgesetzten und das Unternehmen beschrieben.

Transfer als Prozessabfolge: Sechs Personen (N=25; 24%) aus den Bereichen Hochschuldidaktik (2 Personen), Fach (1 Person), Verkauf (1 Person) und Führung (2 Person) beschreiben Transfer als Prozess. Dabei nennen zwei (Hochschuldidaktik, Verkauf) die **Identifikation** eigener **Schwächen** bzw. deren **Bewusstwerdung** als Prozessstart. Zwei Personen (Führung, Hochschuldidaktik) beginnen ihre Prozessbeschreibung mit der **Auslösung von Aha-**

Erlebnissen beim Lernenden, während die beiden restlichen Personen die **Festlegung von individuellen Zielen** als Ausgangspunkt wählen, die auf eine Aneignungsphase folgt. Zudem werden die **Umsetzungsplanung** und die Fähigkeit des Lernenden, das **Gelernte an seine eigene Arbeitssituation anzupassen** von drei Personen beschrieben (Führung, Hochschuldidaktik, Verkauf). Anschliessend erfolgt die Umsetzung, die von allen Personen genannt wird.

Relativ breiten Raum nimmt die Reflexion ein. Dabei wird von zwei Personen (Führung, Hochschuldidaktik) von einer Bewusstwerdung der eigenen Umsetzungshandlung im Sinne von Evaluation und der Reflexion als Suche des momentanen Umsetzungsstandes und damit als neuer Input für einen weiteren Umsetzungsprobegang ausgegangen, während eine Person aus dem Verkauf den evaluativen Aspekt der Reflexion betont. Damit kann der Transferprozess zusammengefasst in folgenden acht Schritten beschrieben werden:

1. Aha-Erlebnis (Aufmerksamkeitsfokussierung)
2. Identifikation eigener Schwächen (Problemfokus)
3. Entscheidung: Festlegung individueller Ziele (Übergang 3)
4. Umsetzungsplanung und –vorbereitung (Planung)
5. Umsetzung im Arbeitsalltag (Handlung)
6. Selbst- und Fremdeinschätzung der Umsetzung (Evaluation)
7. Reflexion und (nachher)
8. Neue, aufgrund der Reflexionsinputs korrigierte Umsetzungshandlung (nachher)

Für einen Weiterbildner aus dem Fachbereich und einen aus der Hochschuldidaktik ist zudem die **dauerhafte Änderung** von Einstellungen, Werten und Verhalten aufgrund der Ausbildungsmassnahme ein zentraler Aspekt des Transferprozesses.

Transfer als zeitlicher Prozess: Eine Person aus der Führungsausbildung beschreibt Transfer als zeitlichen Prozess, der vor, während und nach der Ausbildungsmassnahme anzusiedeln ist und durch unterschiedliche Transfermethoden unterstützt wird. Zudem wird der Nachhaltigkeit eine zentrale Rolle eingeräumt, was indirekt schon durch den Prozesscharakter zum Ausdruck gebracht wurde. Angestrebt wird, beim Lernenden aufgrund der Weiterbildungsmassnahme eine Änderung auszulösen oder eine Wirkung zu erzielen, wobei als Initiator derselben einerseits der Weiterbildner selbst oder aber ein anderer Teilnehmender fungieren kann.

Praxisorientierung: Zwei Personen aus der Erwachsenenbildung (5019, 5020) unterstreichen, dass sie anstelle des Begriffs Transfer jener der **Praxisorientierung** verwenden.

Ablehnung des Transferbegriffs: Eine Person aus der Erwachsenenbildung (5010) **lehnt den Transferbegriff als etwas Künstliches kategorisch ab** und hält fest, dass bei "seinem" Ausbildungskonzept nicht zwischen Ausbildung, Leben und Transfer unterschieden werde.

13.6.1.1 Einschätzung des Transfers

Einschätzungen über den Transfer liegen von insgesamt 10 der 25 externen Weiterbildner vor (40%):

Vier Personen (zwei aus dem Bereich Verkauf, je eine aus der Führungs- bzw. Erwachsenenbildung) erachten Transfer als **extrem wichtig**. Dabei fühlt sich der **Führungsausbildende** zudem für den **Transfer verantwortlich**.

Für je eine Person aus dem Bereich Fach-Verkauf sowie Führung ist Transfer ein **wichtiges** und **schwieriges** Thema.

Zwei Personen (Verkauf bzw. Hochschule) unterstreichen, dass Transfer etwas **Schwieriges** sei. Dabei betont zudem die Person aus der Hochschuldidaktik, dass Transfer vor allem in Bezug auf **Nachhaltigkeit** schwierig zu erreichen sei, da alte Verhaltensmuster überwunden werden müssen, was nicht einfach zu bewerkstelligen sei.

Ein Führungsausbildender meint:

"Sie müssen am Schluss des Kurses spüren, dass sie [die Teilnehmenden] die Systematik wirklich brauchen und in ihrem Alltag anwenden können! Wenn sie hingegen den Eindruck erhalten, die Systematik [das Problemlöseverfahren] sei in der Praxis nicht anwendbar, dann habe ich als Ausbilder, als Trainer versagt." (5002, 472-476)

Für diesen Weiterbildner gilt, dass wenn kein Transfer stattfindet, seine **Ausbildung ein Misserfolg** war. Diese Einschätzung wird von einem weiteren Führungsausbildner geteilt.

13.6.1.2 Transfer und Verantwortung (zentrale Figuren beim Transfer)

Insgesamt lassen sich bezüglich der Verantwortungsfrage Aussagen von drei Personen (N=25; 12%) finden, wobei eine schon im Rahmen der Transfereinschätzung Erwähnung fand (**Ausbilderverantwortung** als Führungsausbildner). Auch die beiden anderen sich äussernden Personen gehören der Führungsausbildung an (N=9; 33%). Eine davon ist überzeugt, dass das **Management** bzw. der Auftraggeber als zentrale Figur innerhalb des Transfergeschehens zu bezeichnen sei. Die andere geht hingegen davon aus, dass der **Vorgesetzte des Lernenden eine zentrale Rolle** spielt, während der **Lernende** selbst die Verantwortung für seinen Lernprozess übernehmen müsse.

13.6.1.3 Transferzeitpunkt

12 externe Weiterbildner wurden gefragt, wann sie zum ersten Mal an den Transfer denken bzw. wann für Sie der Transfer besonders wichtig sei⁴⁵⁵. Von zehn Befragten und drei Spontanantwortern liegen Antworten vor (N=25; 52%).

Für vier Personen (N=25; 16%) aus den Bereichen Fach, Erwachsenenbildung, Verkauf und Führung **beginnt Transfer mit dem Ausbildungszyklus**:

"Bei der ersten Sitzung, wenn ich mit dem Auftraggeber über das Seminar spreche. Also bei der allerersten Sitzung, wo es um die Offerte geht. Ich visualisiere dann häufig und da versuche ich immer, den Link zum Alltag herzustellen. Einerseits brauche ich ihre Informationen über den Alltag, also auch ihre Bedürfnisse (Bedarfsanalyse)." (5013, 528-537)

Gerade für eine nachhaltige Ausbildung scheint für die vier Personen eine enge Verknüpfung zwischen Ausbildungs- und Transferprozess unabdingbar. So nennen zwei Personen zudem die Formulierung von Lern- bzw. Transferzielen in der Konzeptionsphase als wichtige Voraussetzung für späteren Transfer. Eine Person versteht Lernen als Zyklus, als erfolgreiche Anwendung in dem Sinne, dass Erfolg zu neuem Lernen anstiftet und als Promotor fungiert.

Für zwei Verkaufsausbildner, einem Führungsausbildner (N=9; 11,%) und einem Hochschuldidaktiker (N=2; 50%) steht fest, dass Transfer in der **Konzeptionsphase** als Thematik angegangen werden muss.

Für weitere drei Weiterbildende aus dem Verkauf, der Hochschuldidaktik (Spontanantwortender) und der Erwachsenenbildung gilt generell, dass Transfer **vor, während und nach der Weiterbildungsmaßnahme zu thematisieren** ist. Dabei wird hervorgehoben, dass während des Seminars auf die Möglichkeit eines nachfolgenden Coachings verwiesen wird.

Für einen Führungsausbildenden (Spontanantwortender) ist von zentraler Bedeutung, dass Transfer schon **während der Ausbildung** stattfindet. So müssen die Teilnehmenden bei Seminarschluss zur Überzeugung gelangt sein, dass sie das Gelernte - bzw. Teile davon - am nächsten Tag in ihrem Berufsalltag anwenden können⁴⁵⁶.

⁴⁵⁵ Da die Wirkung der Frage aufgrund der Reaktionen der Befragten als eher suggestiv einzustufen war, wurde sie bei den verbleibenden Interviews nicht mehr gestellt.

⁴⁵⁶ Bei der Transfersicherung findet sich denn auch der Hinweis, dass die Anwendbarkeit der Lerninhalte einfach sein sollte und so schnell wie möglich erfolgen müsse.

Eine Person aus dem Fachbereich (Spontanantworter) unterstreicht, dass der **Transferzeitpunkt während** und vor allem **nach dem Seminar** sei.

13.6.2 Transferkonzepte und Transfersicherung

Im Rahmen ihrer Ausführungen zum Transfer beschreiben 13 externe Weiterbildner Transferkonzepte **oder** äussern sich zur Transfersicherung.

Transferkonzepte beschreiben insgesamt acht Personen. Es sind dies vier Führungsausbildende (N=9; 44,4%) und vier aus der Fachausbildung (N=9; 44,4), wovon zwei Erwachsenen auszubildende (N=4; 50%) und ein Hochschuldidaktiker (N=2; 50%). Je eine Person aus dem Bereich Führung bzw. Erwachsenen ausbildung entwerfen ein Konzept, das Transfer als **Dauerprozess** auf der **zeitlichen Achse** und den Abschnitten vor, während, zwischen und nach der Aus- bzw. Weiterbildungs massnahme beschreibt. Drei Personen aus der Fachausbildung erwähnen die Annäherung vom **Lern- an den Arbeitsort** als Transferkonzept. Zudem wird von einem Fachausbildner ein eigenes Konzept beschrieben, das eine Abfolge von Präsentation, Aneignung, Vertiefung und Transfer beinhaltet. Vom Hochschuldidaktiker wird zudem das **Novizen-zum-Experten-Konzept** als Transferkonzept erwähnt, das von einem Führungsausbildner ebenfalls genannt wird.

Eine Person aus der Führungsausbildung erwähnt das **Vier-Stufen-Modell** von **Kirkpatrick**, eine weitere leitet von einem konstruktivistischen Hintergrund ab, dass eine **Vergrösserung der Handlungsmöglichkeiten durch die Weiterbildungs massnahme** Leitidee, Ziel und Konzept sei.

Über die **Transfersicherung** äussern sich fünf Person, von denen drei den Verkauf (N=7; 42,8%) sowie je eine die Hochschuldidaktik (N=2, 50%) bzw. die Erwachsenen ausbildung (N=4; 25%) repräsentieren. Während für den Hochschuldidaktiker durch eine schnelle und einfache Anwendbarkeit der vermittelten Lerninhalte Transfersicherung erreicht wird, erwähnt der Erwachsenen auszubildende, dass die berufsbegleitende Ausbildung per se transfersichernd wirke. Zwei Weiterbildende aus dem Verkauf betonen, dass keine Transfersicherungskonzepte vorliegen bzw. die Meinung vertreten wird, dass das Vorschreiben allfälliger Methoden anwendungen durch den Weiterbildenden für den Transfer kontraproduktiv sei. Aus diesem Grund fehlen denn auch konkrete Angaben zu möglichen Transferkonzepten. Für den dritten Verkaufsausbildenden findet Transfersicherung vor Ort und damit im Seminar statt.

13.6.3 Transfermethoden: Einschätzung und Anwendung

Im Folgenden werden die Einschätzung und Anwendung von Transfermethoden nach Personen sortiert beschrieben.

Während der Ausbildungsmassnahme werden nach Auskunft einer befragten Person (5000) praxisnahe Fallstudien behandelt und Präsentationen der Lernenden durchgeführt. Während des Seminars kann es zu Kurzcoachings durch den Ausbilder kommen. Zudem wird den Lernenden genügend Reflexionszeit angeboten.

Die Person 5001 spricht sich für einen Ansatz des Blended Learnings aus im Gegensatz zum reinen Präsenzunterricht. Zudem werden die Einzelarbeit, das Training und die Durchführung methodisch-didaktisch ausgereifter Ausbildungsmassnahmen erwähnt.

Viel Wert wird vom externen Weiterbildenden 5002 auf die Bearbeitung praxisnaher Fallstudien gelegt, bei der teilweise auch erfahrene Personen oder das Management anwesend sind. Nach jeder Fallbearbeitung oder Simulation wird ein Debriefing durchgeführt, d.h. die Auflösung des Falls präsentiert, die Reflexion eigener Fehler oder Fehler anderer Teilnehmer durchgeführt und die Lessons learned schriftlich festgehalten. Diese Lessons learned werden später allen Teilnehmenden schriftlich verteilt, damit auch andere Personen aus dem Betrieb von den gemachten Erfahrungen profitieren können. Teilweise wird auch mit Videos gearbeitet (besserer, schnellerer Falleinstieg). Auch eine lernergerichtete Vermittlung der Inhalte ist wichtig. Am Ende des Seminars wird bei den Teilnehmenden ein schriftliches Feedback eingeholt. Auch Follow-up Treffen wurden vom Ausbilder schon durchgeführt, brauchen aber viele Ressourcen und sind nicht bei jeder Teilnehmergruppe sinnvoll.

Während der Ausbildung gibt ein Weiterbildner (5003) den Teilnehmern verschiedene mögliche Umsetzungsthemen vor. Die Teilnehmer notieren sich während der Ausbildung, welche Themen sie als Transferziele interessieren (Aufmerksamkeitszuwendung). Anschliessend werden individuell Transferziele ausgewählt, definiert und geplant. Am besten werden sie mit dem Mentoring einer Führungskraft oder eines Kollegen verknüpft. Schriftliche Feedbacks der Lernenden werden zwar am Seminarendende eingeholt, jedoch als unnütz bewertet.

Nach Ansicht des Weiterbildners 5004 sollen die Teilnehmer praxisnahe Fallstudien lösen. Beim prüfungsrelevanten Lernen versucht derselbe zudem, brauchbare Zusammenfassungen abzugeben, die das Lernen erleichtern sollen.

Coaching durch den Weiterbildenden oder den Vorgesetzte wird als Bestandteil des Transferkonzeptes durch die befragte Person 5005 erwähnt, ebenso wird das Ko-Referententum durch interne Referenten als transfersichernd eingestuft. Zudem werden verschiedene Methoden wie

Praxistage, mündliche und schriftliche Feedbacks der Lernenden bei Seminarende, die Auswertung der unterschiedlichen Feedbacks, Hospitationen bei Kollegen zwecks Qualitätssicherung der Ausbildung genannt.

Die Person 5006 berichtet über verschiedene Methoden wie Vorbereitungsaufgaben, durch den Weiterbildenden initiiertes Lernjournal, Definition von Transferzielen, Transferüberprüfung (mittels E-Mail-Kontrolle), Übungen während der Ausbildungsmassnahme und anschliessendes Feedback durch den Ausbildner an den Lernenden, Präsentationen der Lernenden und das Nachfragen des Umsetzungsstandes beim nächsten Modul.

Ein externe Weiterbildende (5007) betont, dass für die Ausbildungsmassnahme konkrete Lernzielformulierungen bestehen, die es zu erreichen gelte und die teilweise mittels Lernkontrolle überprüft würden. Die Auswertung der Rückmeldungen aus verschiedenen Quellen wie Beobachtung der Lernenden vor Ort, mündliches und schriftliches Feedback der Lernenden, das Einholen von Feedbacks der Vorgesetzten der Lernenden nach dem Seminar werden als transfersichernd eingestuft. Zudem werden nach den einzelnen Modulen Prüfungen und assessmentartige Checks durchgeführt (bestehend aus Wissensfragen und einem praktischen Teil) und beide Instrumente als Methoden zur Lernerfolgskontrolle aufgeführt. Während der Ausbildungsmassnahme werden praxisnahe Fallstudien behandelt und Übungen durchgeführt. Als transfersichernd wird das Lern- und Konflikttagebuch eingeschätzt, das als Vorbereitung für die Abschlussprüfung dienen kann.

Der externe Weiterbildner 5008 wendet als Transfermethoden Gruppenarbeit sowie Containing an. Dabei geht es darum, die Teilnehmenden in ihrer Zielerreichung so zu fördern, dass sie nach einer gewissen Anleitungszeit immer weniger Unterstützung durch den Weiterbildenden benötigen.

In der Ausbildung wird durch die befragte Person 5009 aktiv der Austausch unter Lernenden gefördert, Projektbearbeitungen durchgeführt und Coaching angewandt.

Ein Befragte (5010) führt aus, dass die Lernbegleitung durch den Vorgesetzten oder durch Seniors ursprünglich zum Ausbildungskonzept gehörte, was wegen Zeitmangels jedoch nicht beibehalten werden konnte. Heute wird mit der Bedürfnisanalyse der Lernenden begonnen und danach eine Lernzielformulierung durchgeführt, innerhalb der Ausbildung werden dann Projektbearbeitungen durchgeführt und mit Lernpartnerschaften oder Lerngruppen unterstützt. Zudem können die Lernenden ihre eigenen Probleme oder Fälle einbringen, die dann während der Ausbildungsmassnahme bearbeitet werden. Im nächsten Modul wird jeweils nachgefragt, wie der Umsetzungsstand ist. Coaching wird auch unter den Lernenden angewandt und das Dorflernen praktiziert (3. Klässler unterrichten 1. Klässler).

Vom Befragten 5011 werden ganz verschiedene Transfermethoden aufgezählt und angewandt: die Aufmerksamkeitszuwendung für mögliche Transferziele, die Auswahl von Transferzielen durch Lernende, die Definition und Planung von Transferzielen, die meist gut kontrollierbar ist, Trainings während der Ausbildungsmassnahme (Verkaufsausbildung), das Lernjournal, Kurzcoachings durch Ausbilder etc..

Wichtigste Methode für den externen Weiterbildner 5012 ist das Training. Zudem werden die Bedürfnisanalyse beim Kunden, die Lernzielformulierungen vor der Ausbildungsmassnahme und der Zyklus angesprochen. Wichtig für den Lernenden, aber für den Weiterbildner kaum kontrollierbar, sind die Lernpartnerschaften.

Angewandt werden von der Person 5013 die Bedürfnisanalyse beim Kunden vor Beginn der Ausbildungsmassnahme, die Definition der Lernziele der Lernenden sowie die Vorbereitungsarbeiten und bei Seminarbeginn das Abholen der Erwartungen der Lernenden. Das Lernjournal wird durch den Ausbilder initiiert, liegt aber im Verantwortungsbereich der Lernenden und wird - wie der Zyklus - als transfersichernd eingestuft. Als gut eingeschätzt werden zudem die Definition und Planung individueller Transferziele durch den Lernenden, der Austausch unter Lernenden während des Seminars sowie das Nachfragen innerhalb eines Zyklus. Erwähnt wird als weitere Transfermethode auch der Lernbrief. Coachings durch den Weiterbildner oder durch Seniors und Peers werden aus Ressourcenmangel nicht oft realisiert.

Ein externer Weiterbildner (5014) initiiert Übungen und während der Ausbildungsmassnahme ist er auch dafür verantwortlich, interessanterweise ist die Akzeptanz der Übungen bei den Lernenden unterschiedlich.

Als wichtige Methode wird von einer Person (5015) das Training, das als transfersichernd eingestuft wird, genannt und als Erfolg versprechend wird zudem das Coaching eingestuft.

Als transfersichernd werden vom externen Weiterbildner (5017) die Beobachtung des Lernenden an seinem Arbeitsplatz und das Feedback des Ausbildenden an den Lernenden während des Seminars beurteilt. Initiieren kann der Ausbilder die Einzelbesprechung des Lernenden mit seinem Vorgesetzten, den Lernbrief und die Lernpartnerschaften. Durchgeführt werden auch Trainings am Arbeitsplatz der Lernenden.

Eine ganze Reihe von Methoden werden vom Befragten 5017 aufgezählt, wie das Coaching durch den Weiterbildenden, das Bearbeiten der Fälle von Lernenden, das Lernjournal und die Lernpartnerschaften.

Transfersichernd sind für die befragte Person 5018 das Coaching durch den Ausbilder, die Erfahrungsgruppen, die Hospitation und die Definition und Planung individueller Transferziele.

le. Auch Follow-up-Tage und der Zyklus als wichtige und transfersichernde Methode werden genannt.

Der Umsetzungsbericht, den die Lernenden zu verfassen und einzureichen haben, stellt für die Person 5019 eine wichtige Methode dar, ebenso wie der Nachweis der Praxisstunden. Zudem werden Hospitationen und Projektbearbeitungen durchgeführt. Eine Bedürfnisanalyse bei den Auftraggebern oder Unternehmen wird sehr selten durchgeführt.

Ganz unterschiedliche Methoden werden von der externen Weiterbildenden 5020 aufgezählt: die Lernzielformulierung für die Ausbildungsmassnahme, die Bedürfnisanalyse der Lernenden während des Seminars (inkl. allfälliger Konzeptänderung), der Transferblock zu Beginn des Seminars, der als gute Methode eingeschätzt wird, das Nachfragen innerhalb des Zyklus bezüglich Umsetzungsstand und -schwierigkeiten, Feedbacks von Alumnis oder der Umsetzungs-/Praxisbericht (inkl. Reflexionsteil), der als besonders wichtig erachtet wird.

Als transfersichernd nennt eine Person (5021) das Coaching, Frageblöcke für Lernende und der Austausch unter den Lernenden. Zudem werden das Nachfragen innerhalb eines Zyklus und das Abgeben von Vorbereitungsarbeiten für die Lernenden angewandt.

Bei Seminarbeginn werden von einem Befragten (5022) die Erwartungen der Lernenden abgeholt und am Schluss des Seminars wird ein Transferblock durchgeführt, d.h. mögliche Transferziele werden durch den Lernenden klar definiert, aufgeschrieben und deren Umsetzung geplant. Zudem ist es sinnvoll und transferfördernd, wenn ein 72-Stunden-Coaching durch die Lernenden durchgeführt werden kann⁴⁵⁷. Im Seminar wird manchmal auch eine Lernwerkstatt durchgeführt, was in Zusammenhang mit unterschiedlichen Lernstrategien der Lernenden und dem auf Selbstverantwortung basierenden Lernverständnis steht.

Erwähnt und angewendet werden von der befragten Person 5023 die Bedürfnisanalyse beim Kunden, das Coaching durch Seniors oder Peers, die Transferschulung innerhalb einzelner Abteilungen und mündliche Feedbacks während des Seminars durch die Lernenden. Eine schriftliche Transferüberprüfung wird hingegen als eher fraglich eingestuft. Als transfersichernd werden die Definition und Planung von Transferzielen eingestuft. Betont wird zudem, dass die Lernenden selbstverantwortlich handeln, Inputs in Abteilungssitzungen hineintragen oder Peer-Coachings durchführen sollten; ein Verständnis, das im betreffenden Unternehmen als Selbstverständlichkeit aufzubauen versucht wird.

⁴⁵⁷ Es handelt sich hierbei um eine Art Lernpartnerschaftscoaching, d.h. ein Teilnehmender wird von einem anderen Teilnehmenden während 72 Stunden nach Seminarschluss in seiner Umsetzung unterstützt.

Wichtig erscheinen dem externen Weiterbildenden 5024 der Austausch unter den Lernenden, die Initiierung von Erfahrungsgruppen oder Netzwerken zwischen und nach dem Seminar, die als transfersichernd eingeschätzt werden, der Zyklus und der Transferblock zum Seminarbeginn, der als wichtig aber nicht allein ausreichend erachtet wird.

13.6.4 Besondere Aspekte

Für zwei der drei Weiterbildner bei der Armee ist ein wichtiges Kriterium für den Transfer die Akzeptanz der militärischen Ausbildung im zivilen Bereich. So wird mit Spannung verfolgt, wie viele Personen der "Führungsausbildung unteres Milizkader", fehlende Teile der Leadership- und Management-Module absolvieren und anschliessend die Ausbildung mit einem zivilen Zertifikat abschliessen⁴⁵⁸. Zudem betonen alle drei Weiterbildenden den Transfer vom militärischen in den zivilen Bereich.

Bei drei der vier Erwachsenen ausbildner ist der Ausbildungserfolg ein wichtiges Thema. Dabei werden als Transferrmessungsindikatoren die Hospitation und die Umsetzungsberichte genannt. Zudem wird von einer Person darauf hingewiesen, dass ab und zu zufällig Produkte ehemaliger Absolventen der Ausbildung entdeckt werden, deren Qualität ebenfalls aufschlussreich sei. Auffallend ist auch, dass eine Person den Begriff Transfer gebraucht, während zwei von Praxisorientierung sprechen und eine den Begriff ablehnt und demjenigen des Lernprozesses den Vorzug gibt.

13.7 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel galt das Augenmerk den Zusammenhängen zwischen einzelnen Codes innerhalb einer Hauptkategorie oder hauptgruppenübergreifend, was anhand der Aussagen der Befragten pro Funktionsgruppe dargestellt wurde. Dabei wurden die Themen Transferdefinition, Konzept, Sicherung und Methode im Speziellen behandelt.

Ausgewählte Transferthemen aus Sicht der Programmverantwortlichen

Während vier Programmverantwortliche den Schwerpunkt ihrer **Transferdefinition** auf die Aneignung legen, beschreiben acht die Umsetzung als zentrales Element. Dabei kann die

⁴⁵⁸ In der Führungsausbildung werden die Zertifikate Management SVF (Schweizerische Vereinigung für Führungsausbildung) und Leadership SVE, deren Abschluss als Voraussetzung für den eidg. Fachausweis Führungsfachmann/frau gelten, angeboten. Teile der Management- und Leadership-Ausbildung werden im Rahmen der Führungsausbildung unteres Milizkader durchgeführt und an die SVF-Zertifikate angerechnet. Einige Modulteile müssen hingegen zusätzlich absolviert werden, um die Zertifikate zu erlangen.

Wirkung in der Praxis als Erreichung unternehmerischer Ansprüche oder als Erreichung persönlicher Transferziele definiert werden. Die Veränderung wird in jedem Fall angesprochen, von einer Person zudem als dauerhaft und von zweien als messbar und nutzenbringend im Alltag. **Transfer** wird in der Regel als schwer realisierbar **eingeschätzt** (8 Personen), und ihm wird eine generelle Wichtigkeit zugesprochen (4 Personen). Als **zentrale Figuren** des Transfers werden der Vorgesetzte und der Lernende (3 Personen), der Vorgesetzte und das Management (1 Personen) oder der Lernende allein (1 Person) genannt. Ein Programmverantwortlicher sieht sich zudem in der Rolle des Transferinitiators. Keiner der Programmverantwortlichen fühlt sich damit explizit für den Transfer verantwortlich. Was den **Transferzeitpunkt** betrifft, so steht für zwei Befragte fest, dass Transfer schon bei der Bedarfsanalyse, spätestens aber bei der Seminarvorbereitung eine Rolle spielt, während für vier weitere Personen Transfer im Seminar stattfindet. Alle fünf Personen, die ein **Transferkonzept** nennen, beschreiben das kleine Transferkonzept, das die individuelle und schriftliche Formulierung von Transferzielen, die anschliessend dem Vorgesetzten weitergeleitet werden, beinhaltet. Eine Person führt zudem aus, dass für eine aussagekräftige Transfermessung eine ante-post-Messung vorliegen müsse, womit Veränderungen dokumentiert werden könnten. Von den befragten Personen wurden ganz unterschiedliche **Transfermethoden**, deren Einschätzungen und Anwendungsmöglichkeiten genannt, und von zwei Personen wird zusätzlich darauf hingewiesen, dass eine sinnvolle Methodenwahl seitens des Weiterbildenden für den Transfererfolg unerlässlich sei. Auffallend sind die unterschiedlichen Einschätzungen der mündlichen und schriftlichen Feedbacks der Lernenden sowie deren Begründungen. Sales Meetings werden als Transfermethode ausschliesslich von Verkaufsausbildenden genannt, obwohl auch in anderen Bereichen regelmässige Abteilungssitzungen stattfinden dürften. Die Formulierung individueller Transferziele wird nicht nur als positiv eingeschätzt, sondern in einem Fall auch als Alibiübung taxiert (1004). Eher kritisch wird zudem der Einsatz von E-Learning-Produkten bewertet. Mindestens ein Programmverantwortlicher möchte Coaching ferner als Transfermethode institutionalisiert wissen, beispielsweise mittels coachingunterstützten Ausbildungslehrgängen.

Ausgewählte Transferthemen aus Sicht der Linienreferenten

Fünf Linienreferenten aus dem Fachbereich **definieren** Transfer als Wissensverschiebung vom Weiterbildner zum Lernenden oder als generelle Aneignung von Wissen, Können oder Fertigkeiten. Neun unterstreichen die Aneignung und Anwendung, während zwei Personen die Anwendung unterstreichen. Als Prozess wird Transfer hingegen von zwei Personen beschrieben. Eine Person beschreibt Transfer als "Doppelpfeil", indem ihrer Ansicht nach eine

Wissensverschiebung zwischen Weiterbildner und Lernendem und umgekehrt erfolgt. Für fünf Linienreferenten ist Transfer ein wichtiges, für zwei ein schwieriges Thema; drei betonen, dass für sie eine **Transfereinschätzung** schwierig sei, da sie die Teilnehmenden nach Seminarschluss nicht mehr sehen würden, und eine Person ist überzeugt, dass der Transfer heute unbefriedigend sei. Vier Personen gehen von einer **Transferverantwortung** des Vorgesetzten, drei von einer des Lernenden aus. Damit betrachtet sich kein Linienreferent als transferverantwortlich. Zu Transferkonzept und -sicherung liegen keine Angaben vor.

Während für den ersten der drei Linienreferenten der Fachstelle das Lösen von Fällen als Transfermethode bevorzugt wird, unterstreicht die zweite Person, dass sie selten eine Feedbackauswertung vom Programmverantwortlichen erhalte. Für die dritte Person ist die Transferüberprüfung ein wichtiges Anliegen, das mittels unterschiedlicher Feedbacks in mündlicher und schriftlicher Form erfolgt. Der Verkaufsausbildner wertet das mündliche Feedback der Lernenden viel höher ein als das schriftliche, das er als unnütz bezeichnet. Zentrale Methode ist für ihn das Training. Zwei Führungsausbildende wenden die Methode des Erzählens an, um der Führung den Hauch des Abstrakten zu nehmen. Die dritte Person unterstreicht die Wichtigkeit eines Transferblocks am Ende des Seminars als Rückschau, Zusammenfassung und Ausschau, während die vierte den Einsatz als Linienreferent bezüglich Nachhaltigkeit kritisch hinterfragt. Die zwei Linienreferentinnen aus dem Fachbereich sind sich bezüglich des Angebots der Auskunftsdienstleistung nach dem Seminar und der transferunterstützenden Wirkung einig, nicht aber in Bezug auf den Einsatz von E-Learning-Produkten, der einmal als fraglich, das andere Mal als gut eingeschätzt wird. Zwei männliche Linienreferenten erwähnen ebenfalls das Angebot der Auskunftsdienstleistung. Zudem wird von einer Person darauf hingewiesen, dass sie zwar Gruppenarbeit in ihren Einsätzen gerne anwenden würde, dafür aber keine Zeit hat. Während das mündliche Feedback der Lernenden während des Seminars und bei Seminarschluss von einer Person kritisch hinterfragt wird, da sie zu positiv ausfallen, wird das schriftliche Feedback von drei Personen als gute Methode eingeschätzt, die auch dazu führen kann, dass Konzeptionsanpassungen vorgenommen werden. Mindestens vier Personen berichten von einer Auswertung zusammen mit dem Programmverantwortlichen. Als Besonderheit kann das Konzept Input-Fallbearbeitung-Konsolidierung genannt werden, das als Folge der eher bescheidenen Transferwirkung als Wissensvermittler vorgestellt wird. Dieses Konzept beginnt mit der Wissensvermittlung, die aber sogleich in eine Fallbearbeitung mündet, deren Zeitaufwand bedeutend ist und durch eine konsolidierende Phase beendet wird. Zudem beschreibt eine Person einen Transfer-Loop, der Weiterbildner, Lernenden und Arbeitsplatz verbindet, wobei der Weiterbildner Ausgangs- und Endpunkt ist.

Ausgewählte Transferthemen aus Sicht der Leiter

Für zwei Leiter **definiert** sich Transfer als Aneignung und Umsetzung, wobei einer zudem auf das Durchdenken möglicher Umsetzungsschwierigkeiten innerhalb der Transfervorbereitung hinweist. Für eine andere Person heisst Transfer Wissensverschiebung und Output der Ausbildung zugleich. Für eine weitere Person lässt sich Transfer als Prozess beschreiben, und zwei andere Personen sehen Transfer als Umsetzung des im Seminar Gelernten. Eine Person verwendet anstelle von Transfer den Begriff Praxisorientierung. Für vier Leiter gilt, dass Transfer wichtig und schwierig zu erzielen sei; für je eine Person ist Transfer schwierig oder wichtig. Über die Thematik **Verantwortung** liegen keine, für den Transferzeitpunkt hingegen drei Aussagen vor: Für zwei Leiter aus der Führungsausbildung wird Transfer zum **Zeitpunkt** der Konzeption aktuell und ist ständiger Begleiter während, zwischen und nach dem Seminar. Der Leiter der Verkaufsausbildung sieht den Hauptschwerpunkt in der Zeitspanne nach dem Seminar, wo er am meisten Handlungsbedarf sieht und deshalb auch das Coaching als Methode erwähnt. Während ein Leiter der Fachausbildung als **Transferkonzept** das Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick nennt, spricht ein anderer das kleine Transferkonzept an. Eine Person aus dem Bereich Führung beschreibt ein Konzept, das vor, während, zwischen und nach der Weiterbildungsmassnahme laufe. Von sechs der sieben Leiter liegen zudem Äusserungen bezüglich **Transfermethoden** vor. So erwähnt ein Leiter der Führungsausbildner ganz unterschiedliche Methoden wie Lernjournal, Lernpartnerschaften, Transferzielsetzung, die er allesamt als gut einschätzt. Für den zweiten Leiter der Führungsausbildung ist klar, dass die Feedbacks der Lernenden kurz nach der Weiterbildungsmassnahme wenig aussagekräftig sind, da sie vom Weiterbildner relativ einfach beeinflusst werden können. Ein Fragebogen wird dem Lernenden und seinem Vorgesetzten drei Monate nach Seminarabschluss zugesandt. Zudem werden Methoden wie die Beobachtung, Zyklus, Fragen nach dem Stand der Umsetzung erwähnt. Wichtig erscheinen dem Befragten vor allem der Austausch unter den Lernenden, das Üben und anschliessende Feedback Geben. Ein leitender Fachausbildner verweist auf den positiven Einsatz von Vorgesetzten-Mitarbeiter-Seminaren; Projektarbeiten werden, neben Prüfungen, als Erfolgskontrollen eingesetzt. Skeptisch ist er hingegen beim Einsatz von E-Learning-Produkten. Für den zweiten Fachausbildner sind praxisnahe Fallbeispiele eine zentrale Transfermethode. Ein Leiter der Verkaufsausbildung nennt die Beobachtung des Lernenden am Arbeitsplatz, das Coaching oder die Prüfung als Transfermethoden. Als **Besonderheit** wird der "Front-Besuch" der eigenen Mitarbeitenden zwecks Überprüfung der Aktualität des Ausbildungsportfolios vorgestellt.

Transferthemen aus dem Blickwinkel der Trainer

Von 19 der 21 Trainer liegen **Transferdefinitionen** vor. Fünf Personen beschreiben Transfer als Aneignung und Umsetzung, acht als Umsetzung, einer als Einbettung des Seminars in das berufliche Umfeld des Lernenden. Der Transferprozess, der von fünf Personen genannt wurde, umfasst Elemente wie das Erreichen von Aufmerksamkeit, das Auslösen von Aha-Erlebnissen, die Festlegung individueller Ziele, die Umsetzungsplanung und -vorbereitung, Anwendungsversuche und Reflexion derselben sowie danach neuerliche Umsetzungsversuche. Von 14 Befragten liegen **Einschätzungen** über den Transfer vor. Dabei ist für sieben Personen Transfer wichtig oder sehr wichtig, für eine Person wichtig und schwierig zugleich, während für vier Befragte Transfer generell ein schwieriges Thema darstellt. Zwei Trainer sind zudem überzeugt, dass Weiterbildung etwas bezüglich Transfer bewirke. Bezüglich **Transferverantwortung** gehen vier Personen von der zentralen Rolle des Vorgesetzten aus; eine weitere Person nennt neben dem Vorgesetzten auch das berufliche Umfeld des Lernenden und lehnt zugleich eine Transferverantwortung ab. Eine Person unterstreicht die Wichtigkeit von Vorgesetztem und Lernendem, und auch sie lehnt eine Verantwortung ab. Fünf Personen unterstreichen die Verantwortung des Lernenden, wobei zwei davon die Vorgesetztenverantwortung ablehnen. Keine Nennung erfolgt bezüglich Transferverantwortung eines Trainers. Den Transferzeitpunkt beschreiben sechs Trainer, wobei zwei die Wichtigkeit des Transfers in der Konzeptionsphase orten, wenn es um die Auswahl der Methoden geht. Für eine Person ist Transfer vor, während, zwischen und nach dem Seminar gegenwärtig und drei Trainer unterstreichen, dass der Transfer während des Seminars im Zentrum stehe.

Alle Trainer wurden explizit nach **Transfertheorien und Transferkonzepten** gefragt, worüber von 15 Antworten vorliegen. Als Transfertheorie werden von zwei Trainern die Motivations- und Veränderungspsychologie genannt, ohne genauer darauf einzugehen. Zwei Trainer verweisen auf die Lerntheorien, in einem Fall im Speziellen auf das Modelllernen von Bandura. Ein Trainer beschreibt die Lern- und Verhaltenskurve von Ebbinghaus und verknüpft diese mit Lernmethoden zur besseren Durchdringung der Lerninhalte. Zwei Trainer weisen zudem darauf hin, dass es wohl mehr Transfermethoden als -theorien gibt. Transferkonzepte werden von neun Personen aufgezählt: So wurde der individualisierte Ausbildungslehrgang von zwei Trainern genannt, zwei weitere sehen in der ante-post-Messung das Kernelement eines Transferkonzepts. Das Evaluationskonzept von Kirkpatrick wird in zwei Fällen erwähnt, das kleine Transferkonzept in drei. Ansätze von Transfersicherung finden sich bei drei Personen, wobei eine Person die Annäherung von Lern- und Arbeitsplatz anstrebt, die zweite die emotionale Betroffenheit der Lernwilligen betont und die dritte unterstreicht, dass eine Transfersicherung

bei Standardprogrammen kaum möglich sei. Von den Trainern wird eine Vielfalt unterschiedlicher Transfermethoden genannt, die zu verschiedenen Zeitpunkten (vor, während, zwischen, nach dem Seminar) zur Anwendung kommen, und es werden Einschätzungen darüber abgegeben, die sich teilweise unterscheiden. So finden sich Personen, die das Lernjournal, den Massnahmenplan oder die Lernpartnerschaft als transfersichernde Methode ansehen, und andere, die diese Methoden eher in Frage stellen. Teilweise als schlecht beurteilt wird das schriftliche Feedback des Vorgesetzten nach dem Seminar oder gar 3 Monate nach Seminarabschluss, wobei sich einzelne Trainer dabei fragen, ob der Vorgesetzte den Lern- und Transfererfolg seines Mitarbeiters beurteilen kann und ob er sich für das Ausfüllen des Fragebogens Zeit nimmt. Recht häufig werden der Zyklus, das Nachfragen bezüglich Stand der Umsetzung und Schwierigkeiten in einem später stattfindenden Modul und der Massnahmenplan genannt. Letzterer wird teilweise von den Trainern als betriebsinternes Transfersicherungsinstrument angesehen. Als Besonderheit kann die Trennung zwischen Education und Training angeführt werden, die ein Trainer beschreibt und konsequent durchführt. So geht er davon aus, dass Transfer beim Training kein Thema spielen dürfe, während bei Education - also der Wissensvermittlung - transfersichernde Massnahmen sinnvoll sind. Zwei Trainer gehen zudem davon aus, dass Transferwirkung und Haltung des Weiterbildenden in Zusammenhang stehen. Deshalb seien der Glaube an die Umsetzungskraft sowie der allgemeine Stellenwert von Transfer im Unternehmen wichtig.

Transferthemen aus dem Blickwinkel externer Weiterbildner

Alle 25 befragten externen Weiterbildner geben eine **Transferdefinition** ab. Während eine Person die Aneignung betont, beschreiben neun Transfer als Aneignung und Umsetzung und eine Person unterstreicht die Auslösung von Veränderungen beim Lernenden. Drei Personen sprechen nicht nur die Umsetzung durch den Lernenden und damit den Transfer 1. Ordnung an, sondern beschreiben zusätzlich Situationen, in denen Lernende ihr Wissen in ihre Abteilungen tragen und so das Wissen und Können weitergereicht wird. Zudem sprechen zwei Personen aus dem militärischen Umfeld den Transfer vom militärischen in den zivilen Bereich an, der zur Unterscheidung als Transfer 3. Ordnung benannt wurde. Von einer Person wurde Transfer als Outcome benannt, während sieben ihn als Prozess beschreiben. Zwei weitere Personen verwenden Transfer als Begriff nicht, wohl aber jenen der Praxisorientierung; eine andere Person, die den Begriff Transfer ablehnt, verwendet dafür jenen des Lernprozesses. Für vier Personen ist Transfer extrem wichtig, wobei eine Person sich zusätzlich für den Transfer **verantwortlich** fühlt. Zwei Personen **schätzen** Transfer als wichtiges und zugleich schwieriges Thema ein, während zwei weitere Personen ihn als schwierig taxieren.

Findet kein Transfer statt, so ist dies für zwei Personen ein Misserfolg. Bezüglich **Transferverantwortung** liegen mit drei Nennungen relativ wenige Aussagen vor. Eine Person spricht dem Management eine Transferverantwortung zu, eine weitere dem Vorgesetzten und dem Lernenden selbst, während die dritte die Transferverantwortung bei sich ortet.

Transfer beginnt für vier Personen mit dem Start des Ausbildungszyklus, wobei betont wird, dass gerade für eine nachhaltige Ausbildung, der Ausbildungs- und Transferprozess zu verknüpfen sei. Für weitere vier Personen wird Transfer in der Konzeptionsphase aktuell, für andere drei Personen ist Transfer vor, während und nach einer Weiterbildungsmassnahme ein Thema. Für eine Person liegt der **Transferzeitpunkt** im Seminar, für eine zweite während und nach dem Seminar. Generell gilt zu berücksichtigen, dass durch die suggestive Fragestellung die Aussagekraft der Ergebnisse als eingeschränkt einzustufen ist.⁴⁵⁹ Als **Transferkonzepte** verstehen zwei Personen den Transfer als Dauerprozess, drei die Annäherung von Lern- und Arbeitsort, von zweien wird das Novizen-zum-Experten-Konzept und von einer Person das Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick genannt. Zudem entwirft eine Person ein eigenes Konzept mit den Elementen Präsentation, Aneignung, Vertiefung und Transfer. **Transfersicherung** kann erreicht werden, indem eine berufsbegleitende Ausbildung angeboten oder generell auf eine schnelle und einfache Anwendung der Lerninhalte im Seminar geachtet wird. Bei den **Transfermethoden** werden ganz unterschiedliche Methoden, deren Einschätzung und Anwendung im Einzelnen pro Person beschrieben werden, genannt. Dabei fällt auf, dass Methoden wie Fallbearbeitung, Training, Zyklus oder Coaching relativ häufig genannt und im Allgemeinen als transfersichernd eingestuft werden. Besonderheiten finden sich bei den Ausbildenden mit militärischem Hintergrund. Dort wird die Akzeptanz der Ausbildung auch im Vergleich zur zivilen Führungsausbildung verfolgt. Auffallend ist zudem, dass in der Erwachsenenbildung Ergebnisse aus den Hospitationen und Umsetzungsberichte als TransfERMessungsindikatoren verwendet werden.

Die Ergebnisbeschreibung nach Funktionsgruppen und Personen zeigt, dass die einzelnen Codes eng mit einander verflochten und teilweise hauptkategorienübergreifend zu verstehen sind. Teilweise sind zwischen den einzelnen Funktionsgruppen deutliche Unterschiede zu erkennen, teilweise können diese Unterschiede aber auch innerhalb der eigenen Funktionsgruppe nach Fachbereichen verzeichnet werden.

⁴⁵⁹ Die Frage lautete: Wann denken Sie zum ersten Mal an Transfer bzw. Wann ist für Sie Transfer besonders wichtig? Die Frage wurde 12 externen Weiterbildnern gestellt und im Folgenden fallen gelassen.

14 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Ausgangslage und Anlass der vorliegenden Arbeit bildete die Beschäftigung mit den in der Weiterbildung tätigen Personen, namentlich den Führungsausbildenden einer Weiterbildungsabteilung, die sich in der Folge auf die Weiterbildenden als Gesamtes ausweitete. Den entscheidenden Input, sich in der Folge vertiefend dem Transfer zuzuwenden gaben diverse Entwicklungsaufträge für Fragebogen zur Seminar- und Transferevaluation, die an mich herangetragen wurden und die für das diese Arbeit unterstützende Unternehmen von Bedeutung waren. Ein Blick in die Literatur zeigte, dass Konsens darüber besteht, dass Weiterbildung in der Arbeitswelt unabdingbar ist (u.a. Sattelberger; 1989; Staudt, 1990; Wittwer, 2001) und schon seit längerem darüber nachgedacht wurde, wie eine Aus- und Weiterbildungsmaßnahme optimalerweise vorbereitet, durchgeführt und nachbearbeitet werden sollte (u.a. Schmiel & Sommer, 1991; Döring & Ritter-Mamczek; 2001), damit Erkenntnisse aus derselben für das Individuum und das jeweilige Unternehmen gewinnbringend eingebracht werden können. Mit der Rolle der Weiterbildner beschäftigten sich hingegen bis anhin nur wenige Studien, die sich in die Professionsdiskussion einordnen liessen (z.B. Bastian, 1997; Hof, 2001; Peters, 2004).

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit standen die **Fragen**, wie Weiterbildner sich und ihre tägliche Arbeit beschreiben, welche subjektiven Sichtweisen sie in Bezug auf das Lernen äussern und wie Transfer in ihren Augen zu beschreiben sei. Diesen drei Themenkreisen wurde unter Einbezug der in der Literatur gängigen Konzepte mittels einer qualitativen Untersuchung nachgegangen. Da sich die Ausgangslage vor allem beim Transfer als lückenhaft erwies, bestand die Notwendigkeit, die Themenfelder für die Arbeit abzustecken, differenziert zu beschreiben und theoretisch zu klären. Dieses Unterfangen ist in der vorliegenden Arbeit für einen ausgewählten Bereich der Weiterbildung versucht worden.

Zielsetzung war dabei, auf exemplarische Weise die subjektive Sicht von Weiterbildenden unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung (Fach-, Verkaufs- und Führungsausbildung), Anstellungssituation (angestellt gegenüber freischaffend) und Funktion (Trainer, Programmverantwortliche, Leiter, Linienreferenten, externe Weiterbildner) zu beschreiben. Dabei wurden - unter Zuhilfenahme der Grounded Theory - fundierte Befunde über das berufliche Selbstverständnis, das Lernen und den Transfer unterschiedlichster Funktionsgruppen, wie Trainer, Programmverantwortlicher, Leiter einer Weiterbildungsabteilung, Linienreferenten und externe Weiterbildner, sowie über allfällige Unterschiede zwischen diesen Gruppen erhoben. Ein

Unterfangen, für das aufgrund der Ausgangslage eine explorative Herangehensweise gewählt wurde, die auf einem konstruktivistischen Verständnis aufbaut, nach dem die Wirklichkeit als eine auf individueller Wahrnehmung aufbauende, aktive Konstruktionsleistung verstanden wird.

Die **Untersuchungsanlage** kann wie folgt beschrieben werden: In einer ersten Datenerhebungsphase wurden einmalig mittels problemzentrierter Interviews 24 Führungsausbildende unterschiedlichster Funktionsgruppen (Trainer, Programmverantwortliche, Leiter) eines Unternehmens aus der Banken- und Versicherungsbranche schwerpunktmässig über ihr berufliches Selbstverständnis und den Transfer befragt. Anschliessend wurde anhand der Grounded Theory eine erste Datenanalyse vorgenommen und parallel dazu eine zweite Datenerhebungsphase geplant und durchgeführt. Mit diesem Vorgehen sollte eine sukzessive Elaboration einer Theorie aufgrund der systematisch gewonnenen Datenerhebung und -analyse gewährleistet werden. Die zweite Datenerhebungsphase umfasste einerseits betriebliche Weiterbildner der Verkaufs- und Fachausbildung mit den Funktionen Programmverantwortliche und Leitende, andererseits Linienreferenten für den Fach-, Führungs- und Verkaufsbereich. Thematische Schwerpunkte bildeten dabei das Lernen und der Transfer. Die dritte Phase umfasste eine begrenzte Anzahl externer Weiterbildner unterschiedlichster Ausrichtung, wie Erwachsenenbildung, Fach-, Führungs- und Verkaufsausbildung aus verschiedenen Branchen (z.B. Militär, Hochschule, Industrie, Versicherung), die bezüglich dem beruflichen Selbstverständnis, dem Lernen und dem Transfer befragt wurden.

Insgesamt konnten 86 Personen - 22 Frauen und 64 Männer - bzw. 35 Weiterbildner der Fachausbildung, 37 der Führungsausbildung und 14 aus dem Verkauf befragt werden. 25 repräsentieren dabei die externe Weiterbildung; 61 Personen sind betriebsintern tätig und wurden dabei als Trainer (21 Personen), als Linienreferenten oder Fachstellenmitarbeitende (19 Personen), als Programmverantwortliche (14 Personen) oder Leiter einer Weiterbildungsabteilung (7 Personen) befragt.

Die **Auswertung** der qualitativ erhobenen Daten wurde, nach Durchführung der Verschriftung nach Standardorthographie, mit Hilfe von ATLAS.ti nach einem aufwändigen, mehrstufigen Verfahren durchgeführt. Dabei wurde eine Zeile-für-Zeile-Codierung eines ersten Datensegments über wenige ausgewählte Interviews für einen Themenkreis durchgeführt (offene Codierung) und das von der Autorin sowie der Zweitperson einzeln erstellte Codesystem gegenseitig vorgestellt und analysiert. Aus dieser konkreten Ideensammlung wurde von der Autorin ein provisorisches Codesystem erarbeitet und in der Folge das sukzessiv erhobene und bereitgestellte Datenmaterial thematisch geordnet codiert. Diese Herangehensweise wur-

de für sämtliche drei Themenkreise gewählt; anschliessend wurde eine Gesamtcodierung vorgenommen, die es wiederum zu überprüfen galt (axiale Codierung) und die teilweise mehrfach verfeinert, ergänzt und umcodiert werden musste (selektive Codierung). Parallel dazu wurden für die Themenkreise Lernen und Transfer von der Forscherin - aufgrund der Codierungen - inhaltliche Memos erstellt, die durch eine Zweitperson auf die Lernmemos bezogen recodiert und damit einer partiellen Qualitätsprüfung unterzogen wurden: Ein Unterfangen das dazu diente, eine aussagekräftige Grundlage für die qualitativen Ergebnisteile zu erhalten. Nach Abschluss der Gesamtcodierung wurden die Daten von ATLAS.ti nach SPSS transferiert und dort einer deskriptiven Analyse unterzogen (quantitativer Ergebnisteil).

Die **Relevanz der Studie** liegt darin begründet, dass erstmals eine fundierte Beschreibung des Lernens und des Transfers von Weiterbildnern unterschiedlichster Ausrichtung vorliegt und bekannte Studien (Bastian, 1997; Hof, 2001; Peters, 2004) über das berufliche Selbstverständnis auf verschiedene Funktionsgruppen ausdehnt und mittels einer weitaus grösseren Befragungsanzahl die Befundlage verbreitert werden konnte. Damit kann auch ein praktischer Nutzen abgeleitet werden, bergen doch die Ergebnisse der Studie die Möglichkeit, einen fundierten Einblick in die Welt der Weiterbildenden zu erhalten. Ein Einblick, der für die Akteure selbst, aber auch generell für an der Weiterbildung Interessierte, von Belang sein dürfte. Zudem zeigte sich schon während der Befragung, dass die Interviewten die Reflexion über die eigene Handlung schätzten und teilweise konkrete Inputs und Veränderungsvorschläge aus dem Interview in ihren Arbeitsalltag mitnahmen. Nicht zuletzt böte die vorliegende Arbeit auch wichtige Hinweise für Unternehmen, ihre Weiterbildungsmassnahmen transferwirksamer und damit nachhaltiger zu organisieren. Ferner könnten die **Ergebnisse** der vorliegenden Arbeit als Anregung und Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dienen, anhand derer die erarbeiteten Konzepte überprüft und erweitert werden könnten.

Die **Ergebnisse zum beruflichen Selbstverständnis** zeigten, dass eine Aufteilung in die Dimensionen innenorientiert, überlappend und aussenorientiert für die Beschreibung angemessen ist, wenn auch klar ersichtlich wurde, dass keineswegs alle drei Dimensionen in gleichem Masse aufgerufen wurden. Als Hauptdimension entpuppte sich die aussenorientierte Dimension mit den Hauptkategorien Hauptaufgaben, Rollen, positive und negative Aspekte der Weiterbildungstätigkeit. Dass die Durchführung von und die Konzeptionserstellung für Weiterbildungsmassnahmen - neben Coaching, Bedarfsanalyse, Kontrolle der Ausbildungsqualität und Wissensvermittlung - als **Hauptaufgaben** gelten, scheint unbestritten zu sein. Allerdings stehen, was die Reihenfolge angeht, die hier beschriebenen Befunde in Widerspruch zu Sorg-Barth (2000), nicht aber zu Gruber, Harteis & Kraft (2005) oder Arnold &

Müller (1992). Dies scheint plausibel, wenn die Datengrundlagen der verschiedenen Studien und vor allem der prozentuale Anteil an Führungskräften innerhalb der Befragtengruppen mitberücksichtigt werden. Generell kann gesagt werden, dass mit höherem Führungskräfteanteil die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Durchführung nicht mehr als wichtigste Hauptaufgabe genannt wird.

Neben den Einzelnennungen konnten auf der Grundlage der Interviewdaten verschiedene **Aufgabenprofile** entwickelt werden, wie jene des Leiters einer Weiterbildungsabteilung oder einer Bildungsinstitution, des Referenten, des Education Managers, des Fachstellenmitarbeiters, des Programmverantwortlichen und des Trainers. Dabei zeigten sich klare Unterschiede in der schwerpunktmässigen Ausrichtung der Aufgaben, die sich durch die Nähe zum Lehr-Lern-Prozess (Trainer, Referent, Fachstellenmitarbeitende) einerseits oder zu strategisch-operativen und damit zu Leitungs- und Managementaufgaben (Leiter, Education Manager, Programmverantwortlicher) andererseits auszeichnen.

Bezogen auf die **Rollenbezeichnungen** konnte eine Fokussierung auf die Rollen Prozessbegleiter, Fachexperte und Berater im Sinne eines Coachs während einer Weiterbildungsveranstaltung festgestellt werden. Hofs (2001) Befunde weisen eine gewisse Ähnlichkeit auf, nennen doch ihre Befragten den Fachexperten, den prozessorientierten Vermittler, den persönlichkeitsorientierten Anwalt des Lernenden als Rollen. Dabei darf allerdings nicht in Vergessenheit geraten, dass sich bei Hof alle 23 Befragten einer dieser drei Rollen zuordnen liessen, was in der vorliegenden Arbeit keineswegs der Fall ist. Vielmehr wurden von den Befragten insgesamt 41 unterschiedliche Rollen genannt, wobei die drei oben erwähnten am häufigsten genannt werden. Aufgrund der zahlreichen Beschreibungen der Befragten konnten zudem fünf **Rollenprofile** definiert werden. Es sind dies jenes für den Referenten, den Erwachsenenbildner, den Prozessbegleiter, den Trainer und den Unternehmer im Weiterbildungsbereich - ein Rollenprofil für den Programmverantwortlichen fehlt hingegen. Betrachtet man die unterschiedlichen Profile, dann fällt auf, dass zwar die Rolle des Fachexperten in allen angesprochenen Profilen Erwähnung findet, jedoch mit einem deutlichen Gewichtungsunterschied. So steht das Expertentum im Zentrum der Rollenbeschreibung zum Referenten, während dieses beispielsweise beim Unternehmer nur ein Aspekt unter anderen ist. Zudem zeigten die Ergebnisse, dass unterschiedliche Spielarten des Trainerseins in Trainer als Trainer-Experte bzw. Trainer-Trainer oder in Prozessbegleiter unterscheidbar sind. Die **positiven Aspekte der Weiterbildungstätigkeit** überwiegen deutlich die **negativen**, womit von einer Zufriedenheit der Befragten ausgegangen werden kann, wenn auch einige Aspekte wie die Teilnehmerzusammensetzung, Zeitaufwand für Vorbereitungsarbeiten, Hotelübernachtungen und lange

Präsenzzeiten verbesserungswürdig erscheinen. Als positiven Aspekt ihrer Arbeit schätzten die Befragten das sofortige Feedback der Teilnehmenden und damit das interaktive Moment innerhalb der Weiterbildungsmassnahme. Weitere Merkmale sind die Freude sowie der Spass an der Arbeit mit Menschen, Ergebnisse, die auch in anderen Studien festgehalten werden konnten (z.B. Günther & Unseld, 1990).

Zu der **überlappenden Dimension** zählen die **Kompetenzvoraussetzungen**, die Kompetenzen selbst sowie das Ausbildungsverständnis der Befragten. Interessanterweise werden von knapp einem Drittel der Befragten Voraussetzungen wie ein Mindestmass an Lebenserfahrung, allgemeine Weiterbildungsfähigkeit oder Erfahrung als Erwachsenenbildner genannt. Gerade bei letzterer scheint die Befundlage jedoch unklar: Während acht Personen angaben, dass Erfahrung eine Grundvoraussetzung sei, verneinen dies drei Personen. Bezogen auf die **Kompetenzen** werden die Fachkompetenz, die Methodenkompetenz, die in ähnlichem Masse auch bei Sorg-Barth (2000) genannt wurden, die Lern- und Weiterbildungsbereitschaft sowie die praktischen Kenntnisse am häufigsten genannt. Analog zum Rollen- und Aufgabenverständnis konnten **Kompetenzprofile** für Erwachsenenausbildner, Trainer und Prozessbegleiter definiert werden. Bei den Erwachsenenausbildnern wurde auffällig häufig die Evaluationskompetenz genannt, die nur in diesem Zusammenhang auftauchte und ebenfalls unter den Befunden von Harteis & Prenzel (1998), die sich auf betriebliche Weiterbildende beziehen, zu finden ist. Zudem ist eine Fokussierung der Kompetenzen auf die Dimension der Interaktion (29%), der Lehr-Lern-Situation (23,3%) und der Organisation (18,8%) zu verzeichnen. Demgegenüber findet sich beim Trainerprofil eine Konzentration der Kompetenzen in der Persönlichkeitsdimension (33,3%), ein Befund, der auch bei Sorg-Barth (2000) beschrieben wird, gefolgt von der Lehr-Lern-Situation (29,8%) und der Interaktion (24,6%). Dies ist insofern schlüssig, als dass beim Rollenprofil der Erwachsenenbildner der Berater während der Weiterbildungsmassnahme ein zentrales Element ist und auch die Rollen Impulsgeber, Coach und Prozessbegleiter Erwähnung finden (Interaktion, Lehr-Lern-Situation). Demgegenüber finden sich in den Hauptaufgaben und im Rollenprofil des Trainers Hinweise auf die Wichtigkeit der Lehr-Lern-Situation, erklären aber nicht die besonders hohe Ausprägung der Persönlichkeit im Vergleich zum Erwachsenenausbildner. Bezogen auf das **Ausbildungsverständnis** zeigte sich, dass die Entwicklungsunterstützung des Teilnehmenden, die Arbeit mit dem Menschen, die Wissensvermittlung, das Ermöglichen von Lernen sowie das Anstossen von Lernen zentrale Aspekte des Ausbildungsverständnisses der Befragten waren. Zudem konnten Profile für Berater, Referenten, Erwachsenenbildner, Prozessbegleiter und Trainer definiert werden, wobei die Datenlage unterschiedlich ausfiel. Während beim Berater der systemtheoretisch-beraterische Aspekt im Vordergrund stand, beim Referenten die Wissensvermittlung und

beim Erwachsenenbildner eine konstruktivistisch begründete Sichtweise fokussiert auf die individuelle Entwicklungsorientierung, standen beim Prozessbegleiter drei Varianten zur Diskussion: Eine mehr auf das Ermöglichen von Lernen ausgerichtet, die zweite mit einer Fokussierung auf die Zielerreichung, während sich die dritte als Kombination der ersten und zweiten Variante unter Berücksichtigung organisationsstrategischer Ausrichtungen erwies. Beim Trainerprofil finden sich hingegen zwei Varianten: eine mehr personzentrierte, das Anstossen von Lernen in den Mittelpunkt stellende und eine mehr die Zielorientiertheit unterstreichende Durchführung von Trainings. Damit zeigte sich, dass zwischen mehr kognitivistisch-konstruktivistisch, personzentriert-humanistisch und konstruktivistisch-pragmatisch unterschiedlichste Ausprägungen und Spielarten zu finden sind.

Die innenorientierte Dimension beinhaltete die **Selbstbezeichnungen** der Befragten, die sich einerseits eher funktionsbezogen und andererseits als Aufteilung in Haupt- bzw. Teilaspekt der Selbstbezeichnung äusserten, sowie mögliche Motive für die Aufnahme oder die Weiterführung der Weiterbildungstätigkeit. Die Selbstbezeichnungen auf Funktionsebene, die basierend auf Angaben aus dem Kurzfragebogen ausgewertet wurden, manifestierten eine weitaus komplexere Funktionsstruktur innerhalb des befragten Unternehmens als dies durch die vier unternehmensintern ausgerichteten Funktionsgruppen Leiter, Programmverantwortlicher, Trainer und Linienreferent der Fall war. Damit widerspiegelte diese Einteilung einen zum Datenerhebungszeitpunkt vorliegenden Aufbau eines Teils der Unternehmung. Selbstbezeichnungen auf der Grundlage der Äusserungen während des Interviews zeigten zudem, dass sich 34,9% aller Befragten funktionsbezogen als Trainer, 8,1% als Referent bzw. 10,5% als Fachreferent und 8,1% Programmverantwortliche nannten. Nachdem die Selbstbezeichnungen in Haupt- und Teilaspekte unterteilt wurden, zeigte sich, dass sich nach wie vor 30 Personen hauptsächlich als Trainer (34,9%), elf Personen als Ausbildner (12,8%) und neun als Fachreferent (10,5%) bezeichneten. Als Teilaspekt der Tätigkeit nannten 21 Personen ihre Referententätigkeit (24,4%), während zehn Trainer (11,6%) bzw. Berater angaben. Damit widerspiegeln die vorgefundenen Befunde ein schon an anderer Stelle mehrfach beschriebenes uneinheitliches Bild (z.B. Sorg-Barth, 2000).

Bezüglich der **Motive** zeigte sich, dass mit 14 Nennungen Freude an der Tätigkeit am häufigsten genannt wurde, gefolgt von der Wissensweitergabe mit sieben Nennungen bzw. dem sozialen Kontakt zu den Lernenden mit 6 Nennungen. Interessanterweise ergab sich beim Antwortverhalten ein Unterschied zwischen den Geschlechtern, der nicht so ohne weiteres nachvollziehbar erscheint und durch die eher geringe Nennungshäufigkeiten nicht überinterpretiert werden sollte: Während beim sozialen Kontakt weibliche Antwortende deutlich häufiger

figer als männliche auftraten (13,6% gegenüber 4,7%), nannten ausschliesslich Männer mit fünf Nennungen (7,8%) das Interesse am Menschen.

Die beschriebenen Befunde sind in mehrfacher Hinsicht von Interesse. Sie weisen auf ein vielschichtiges berufliches Selbstverständnis der befragten Weiterbildenden hin, das schon bei Peters (2004, S. 188) anhand einer kleineren Befragtengruppe zum Ausdruck gebracht und nun auf einer breiteren Datenbasis bestätigt wurde, und das die unterschiedlichen Orientierungsweisen der Befragten auf systematische Weise - mittels Einteilung in Dimensionen und Hauptkategorien - darstellte. Zudem verdeutlichen sie einmal mehr die Tatsache, dass mit diesem bunten Verständnis ein Auftritt als Berufsgruppe innerhalb und ausserhalb der Weiterbildungscommunity schwer erreichbar scheint (vgl. Nittel, 2002).

Bezogen auf die **Befunde zum Lernen** ist festzuhalten, dass dieser Themenkreis, aufgrund der Spontanantworten der Befragten in der ersten Datenerhebungsphase, in der zweiten und dritten Erhebungsphase systematisch erfragt wurde. Ferner wurden die Befunde **quantitativ** und qualitativ beschrieben, ein Unterfangen, das auch beim Themenkreis Transfer angewendet wurde. Hintergrund dieses Vorgehens war dabei, die inhaltliche Strukturierung der Aussagen besser abbilden zu können, ohne die Vielfalt der Antwortformate unberücksichtigt zu lassen, die im quantitativen Teil zu Ausdruck gebracht wurde.

In der **quantitativen Auswertung** zeigte sich generell, dass die Antworten in die Hauptkategorien Lernverständnis, Lernaktivität, Lernvoraussetzungen, -konzepte, -methoden und -erfolg einzuordnen waren, wobei das Antwortverhalten der Befragten- und Spontanantwortergruppen variierte: Zog das Lernverständnis bei beiden Gruppen am meisten Nennungen auf sich, so wählten die Spontanantworter (maximal 30 Personen) deutlich häufiger Lernkonzepte als Lernmethoden, was dazu führte, dass letztere bei der Befragtengruppe (40 Personen) auf Platz zwei standen, während dieser bei den Spontanantwortern von den Lernkonzepten eingenommen wurde.

Bezogen auf das **Lernverständnis** verstanden insgesamt 19 Personen (22,1%) Lernen als Verhaltensänderung, während 14 (16,3%) von einer Wissensvermittlung ausgingen. Zudem erachteten 16 Personen (11,6%) Lernen als selbstverantwortliche Tätigkeit. Vehement abgelehnt wurde von einem Teil der Befragten das Lernen als Konsumation (8 Nennungen) und das Lernen auf Vorrat (4 Nennungen). Bei den **Lernmethoden** zeigte sich, in Anlehnung an das Lernverständnis der Wissensvermittlung, dass das Inputgeben am häufigsten genannt wurde (24 Nennungen), gefolgt vom Erfahrungsaustausch (11 Nennungen), der Fallbearbeitung (9 Nennungen) und unterschiedlichen Möglichkeiten der Visualisierung (8 Nennungen). Gerade die praktische Fallbearbeitung weist auf mögliche **Lernerfolgsk Faktoren** hin, wurde

doch gerade in diesem Zusammenhang die Praxisorientierung von 12 Personen (14,0%) hervorgehoben. Als herausragendes **Lernkonzept** wurde das Lernstufenkonzept eruiert, das vor allem von betriebsintern Befragten häufig genannt wurde. Zudem fand sich ein Lernstadien-Modell, das mit den vier Quadranten "Unbewusste Inkompetenz", "Bewusste Inkompetenz", "Bewusste Kompetenz" und "Unbewusste Kompetenz" eine Abfolge desjenigen Lernprozesses beschrieb, der in das Ausbildungskonzept der Antwortenden integriert und mittels geeigneter Methoden unterstützt wurde. Zudem fand sich das Informationsverarbeitungsmodell bei neun Personen (10,5%) und ein konstruktivistisch orientiertes Erwachsenenbildungsmodell bei sechs Personen (7,0%). Die hier beschriebenen Befunde weisen eine gewisse Ähnlichkeit zu den von Hof (2001) vorgestellten fünf Wissenserwerbsmodellen auf: das Erfahrungsmodell, das mit dem Erwachsenenbildungskonzept vergleichbar scheint, das Rezeptionsmodell, das im eigentlichen Sinne einen anderen Begriff für das Informationsverarbeitungsmodell darstellt, das Imitationsmodell oder Modelllernen sowie das Verwendungsmodell, zu dem sowohl das Lernstufenkonzept wie auch das Lernstadien-Modell im weitesten Sinne gezählt werden können. Keine Angaben liessen sich hingegen für das von Hof beschriebene Diskursmodell finden. Zwar gab es beispielsweise Hinweise auf den stattgefundenen Diskurs zwischen Weiterbildenden und Lernenden - wenn erstere beispielsweise beschreiben, dass sie von ihren Teilnehmenden etwas gelernt haben - dies kann aber nicht als eigenständiges Lernkonzept verstanden werden.

Bezogen auf die vier unterschiedlichen Funktionsgruppen (dabei fehlen die Trainer, die zur Lernthematik nicht befragt wurden) wurde ferner versucht, ein qualitatives "Bild des Lernens" entstehen zu lassen (**qualitativer** Ergebnisteil):

Die fünf antwortenden Programmverantwortlichen unterstrichen, dass Lernende als mündige Menschen zu verstehen seien, die idealerweise selbstgesteuert, und selbstverantwortlich lernen sowie motiviert, freiwillig, neugierig und mit wenig Zeit ausgestattet, eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen, aber schon Wissen und Kenntnisse mitbringen und deshalb versuchen, die Lerninhalte in Bezug zu diesen und zu ihrer eigenen Praxis zu stellen. Das Lernverständnis der Programmverantwortlichen kann als konstruktivistisch mit einer leichten gestaltpsychologischen Ausprägung beschrieben werden, und die Lernenden lernen durch Beobachten, Nachahmen oder selber Tun, wobei mit letzterem auch ein Erfolgsfaktor für das Lernen genannt wurde. Zudem wurde auf das Lernstufenkonzept (Selbststudium, einfache Anwendung, vertiefte Anwendung) verwiesen und die Wichtigkeit eines praxis- und zweckorientierten Lernens hervorgehoben.

Das "Bild des Lernens" der drei **Leiter** einer Weiterbildungsabteilung unterschied sich kaum von jenem der Programmverantwortlichen, wobei anzunehmen ist, dass sie deren Perspektive einnahmen und während der Beantwortung der Fragen zu diesem Themenkreis nicht die Position des Leiters vertraten. Unterstrichen wurde dabei die Wichtigkeit der Verantwortungsübernahme durch den Lernenden selbst sowie das Wissen um die eigenen Lernstrategien. Zudem gingen zwei der Antwortenden davon aus, dass Lernende unterschiedlich lernen, was wiederum ins Ausbildungskonzept einfluss. Von einer Person wurde überdies das erweiterte Lernstufenkonzept mit den zusätzlichen Stufen Self Assessment und Evaluation vorgestellt.

Sieben **Linienreferenten** äusserten sich über das Lernen. Dabei wurde ein ganzes Set von Voraussetzungen auf den Ebenen Lernender, Weiterbildner und Unternehmen genannt: Lernende sollten sich ihrer eigenen Schwächen bewusst sein, die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen, interessiert, willig, motiviert und neugierig sein. Weiterbildende sollten es an Anschaulichkeit und Praxisbezug nicht mangeln lassen, und im Unternehmen müssten eine Fehlerkultur etabliert sein sowie die Anwendungsmöglichkeit für das Gelernte bestehen. Ähnlich wie bei den Programmverantwortlichen zeigte sich ein konstruktivistisches Lernverständnis mit gestaltpsychologischen Tendenzen, vor allem im Umgang mit der Perspektiven-einnahme des Lernenden. Genannt wurden unterschiedlichste Konzepte, wie das Lernstufenkonzept und das Modelllernen, und Lernen wurde auch ganz allgemein in Zusammenhang mit der Praxis beschrieben. Zudem wurde auf Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Teilnehmenden in punkto Lernverhalten und Methodenwahl eingegangen und ein Vergleich zwischen Kinder- und Erwachsenenlernen durchgeführt, wobei unterstrichen wurde, dass Kinder am besten durch Wiederholung, Erwachsene hingegen durch aktives, selbstverantwortliches Tun lernen.

Die Antworten der **externen Weiterbildenden** wurden überblicksmässig bezüglich der drei Bereiche Fach, Führung und Verkauf beschrieben, da sämtliche 25 Personen geantwortet hatten.

Als externe Weiterbildner mit der generellen Ausrichtung Fachbereich konnten drei Personen befragt werden. Sie unterstrichen, dass Lernende unterschiedlich lernen und dies in den Ausbildungskonzepten zu berücksichtigen sei. Eine Person vertrat dabei eine konstruktivistisch-neurologische Sichtweise und betonte die Wichtigkeit der Glaubenssätze der Lernenden. Eine andere Person fokussierte ihr weiterbildnerisches Wirken auf die Möglichkeit, den auf eine Prüfung Lernenden eine Alternative zum Selbststudium anzubieten und so einen Mehrwert generieren zu können. Eine Person mit pädagogischem Hintergrund formulierte eine "Zeitrei-

se der Konzepte", begonnen mit dem Explorationstrieb, trial and error, behavioristisch, kognitivistisch, konstruktivistisch und endend mit neurologisch-suggestopädisch orientieren Konzepten. Eine andere Person orientierte sich mehr am Informationsverarbeitungsmodell. Genannt wurde auch eine ganze Palette unterschiedlichster Lernmethoden wie Singen, Arbeiten mit Postern, Lernen durch Bewegung und Musik (Accelerated Learning) oder Training.

Als externe Weiterbildende aus dem **Fachbereich** mit der Ausrichtung **Erwachsenenadultenbildung** standen vier Personen zur Verfügung, wovon eine den Lern- nicht aber den Lernprozessbegriff kategorisch ablehnte. Wie andere Gruppen vor ihnen, so nannten auch die Erwachsenenbildner Verantwortungsübernahme, Motivation, Neugier auf der Ebene der Lernenden, Auslösung von Betroffenheit hingegen auf der Ebene der Weiterbildner als Voraussetzung für Lernen. Während zwei Personen sich explizit an konstruktivistischem Gedankengut orientierten und Lernen als persönlichen Entwicklungsprozess verstanden, bei dem aufbauend auf Altem und mittels Einbindung der Erfahrung Neues mit Altem verknüpft wird, lehnte eine andere Person diese Vorstellung mit dem Hinweis ab, Altes müsse zuerst über Bord geworfen werden, damit Neues aufgenommen und im Folgenden eine Weiterentwicklung stattfinden könne. Aus diesem Grund wurde denn auch ein Konzept entworfen, das die Auslösung von so genannten "Minischocks" beinhaltet, die es zu reflektieren und anschließend aufzulösen gilt. Ferner wurde von derselben Person eine abgewandelte Form des Novizen-zum-Experten-Konzepts vorgestellt, das auch mit "Dorflernen" beschrieben wurde und den Umstand beschreibt, dass Erstklässler von Drittklässlern des Diplomlehrgangs unterrichtet und supervisioniert werden. Die vier Befragten nannten eine grosse Anzahl unterschiedlichster Lernmethoden und -medien wie Geschichten Erzählen, Singen, Musizieren, Bewegen, aber auch Emotionen Wecken, innerhalb Gruppen Arbeiten oder Erfahrungen Austauschen. Zudem wurde von sämtlichen Befragten die Wichtigkeit der Selbstreflexion als Methodik unterstrichen.

Die beiden **Hochschuldidaktiker**, die zudem als Fachausbildner in der Erwachsenenbildung tätig sind, unterstrichen die Freiwilligkeit der Teilnahme an Weiterbildungsmassnahmen, ebenso den Lernbedarf, das generelle Interesse und die Verantwortungsübernahme durch den Lernenden. Ein Hochschuldidaktiker verwies zudem darauf, dass es keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen Erwachsenen- und Kinderlernen gäbe, sich wohl aber die Rahmenbedingungen unterschieden, was dazu führe, dass die Verantwortungsübernahme durch den Lernenden und die Nutzenfokussierung der Weiterbildungsmassnahme beim Erwachsenenlernen zentral sei. Zudem wird daran erinnert, dass mit zunehmendem Alter eine Lernbehinderung auftreten könne. Der Lernprozess wird einerseits anhand des Informationsverarbei-

tungsmodells in Zusammenhang mit der Vorbereitung auf eine Prüfung hin beschrieben (Kontext Hochschule), andererseits als praxisorientiertes Lernen verstanden (Kontext Erwachsenenbildung). Zusätzlich wurden die Konzepte vom Novizen-zum-Experten, das Modelllernen und das Lernhierarchiemodell von Bloom et al. (1956) beschrieben.

Neun externe Weiterbildende aus dem **Führungsbereich** - zwei eher persönlichkeits-, zwei consultingorientiert, zwei mit spirituellem sowie drei mit militärischen Hintergrund - berichteten über ihr "Bild des Lernens". Während die persönlichkeitsorientierten Weiterbildenden sich einen ganzheitlichen Lernbegriff wünschten, der auch spirituelle Qualitäten beinhaltet und die Wichtigkeit der Achtsamkeit mit einschliesst, unterstrichen die consultingorientierten Weiterbildenden das Beraterische Denken. Die militärisch orientierten Weiterbildenden waren dem lerntypenspezifischen Verständnis verpflichtet, achteten darauf, dass Lernender und Weiterbildner wussten, welche nützlichen Techniken und Strategien beim Individuum erfolgreich anzuwenden waren und lehrten fall- und praxisbezogen. Während damit die persönlichkeitsorientierten Weiterbildenden den Lernenden selbst ins Zentrum ihrer Betrachtung stellten, war im militärischen Verständnis der Lernprozess von besonderer Wichtigkeit, und die consultingorientierten definierten Lernen als Teil eines Beratungsprozesses. Es wurden ganz unterschiedliche Lernkonzepte, mit einer enormen Spannweite von eher behavioristischen bis hin zu konstruktivistisch-kognitiven Ansätzen, vertreten und mit geeigneten Lernmethoden wie Training, Simulation, Fallbearbeitung oder Geschichten Erzählen ergänzt.

Sieben externe Weiterbildende aus dem **Verkauf** beschrieben ihr "Bild des Lernens", wovon vier die Meinung vertraten, dass Lernende motiviert, willig und lernfähig sein müssten sowie einen Veränderungswunsch haben oder entwickeln sollten. Lernende, so sind die Befragten überzeugt, lernen unterschiedlich, was Auswirkungen auf das Ausbildungskonzept haben sollte. Zudem wird in einem Fall darauf hingewiesen, dass ältere Lernende teilweise nicht mehr über die notwendigen Arbeits- und Lerntechniken verfügen, so dass dies zuerst nachgeholt werden müsse.

Der Lernprozess wird als Verhaltensänderung beschrieben, währenddessen Ängste ausgelöst werden können. Aus diesem Grund ist eine angstfreie Seminaratmosphäre erstrebenswert. Als Konzept wird in drei Fällen das Lernstadien-Modell beschrieben, in einem Fall ein eher utilitaristisch ausgelegtes Konzept, das vor allem das Training unterstreicht.

Die Befunde zeigten, dass Lernen als Thematik in Zusammenhang mit dem Transfer zu sehen war, denn nur so waren die gehäuft aufgetretenen Spontanantworten zu erklären. Zudem verwiesen die angesprochenen Lernkonzepte oftmals auf den Transfer, ebenso teilweise die genannten Lernmethoden.

Die **Ergebnisse zum Transfer** wurden quantitativ und qualitativ analysiert und beschrieben. Im **quantitativen** Teil zeigte sich, dass der Themenkreis Transfer die Hauptkategorien Transferdefinitionen bzw. -definitionselemente, Transfervoraussetzungen, -methoden, -konzepte, -sicherung, -theorien, -verbesserungsvorschläge und Feedback der Teilnehmenden bezüglich Transfer umfasste und zudem mit 46,1% der Hauptanteil aller Nennungen auf die Methoden ausgerichtet war. Bezogen auf die **Transferdefinition** fanden 32 Personen (37,2%), dass Transfer als Anwendung zu definieren sei, während 13 Personen (15,1%) den Transfer als Prozess verstanden, ein Aspekt, der für die Einordnung der 96 unterschiedlichen Transfermethoden, die genannt wurden, weiter verwendet wurde. Acht Personen (9,3%) definierten Transfer alleinig als aus Elementen bestehend, während 74 Personen (86,0%) zwei bis maximal acht Elemente einer möglichen Transferdefinition nannten. Dabei wurden als Transferdefinitionselemente mit 37 Nennungen die Anwendung des in einer Weiterbildungsmassnahme Gelernten am Arbeitsplatz, mit 34 Nennungen die Aneignung oder Vertiefung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, mit 24 Nennungen die Wissensverschiebung vom Weiterbildner zum Lernenden, mit 15 die Festlegung individueller Transferziele während der Weiterbildungsmassnahme angesprochen und mit elf Nennungen die Wissensverschiebung vom Lernenden ins Unternehmen (Transfer 2. Ordnung) genannt. 80 Personen (93,0%) äusserten sich zur Frage "Welche Methoden kennen Sie zur Sicherung des Transfers?". In einer ersten Übersicht wurden die einzelnen Methoden den **Phasen** "vor", "während", "zwischen" und "nach einer Weiterbildungsmassnahme" **zugeordnet** und dabei zeigte sich, dass 42,7% aller **Transfermethoden** der Phase "während" zuzuordnen sind, 34,6% der Phase "nachher", während die Phasen "zwischen" bzw. "vor einer Weiterbildungsmassnahme" mit 10,0% bzw. 12,7% weniger häufiger vorkamen. Wurde diese Einteilung zudem auf die Funktionsgruppen angewandt, so zeigte sich, dass externe Weiterbildende als einzige Gruppe ihr Augenmerk hauptsächlich auf den Zeitpunkt nach einer Weiterbildungsmassnahme bezogen auf die Transfermethodenennungen legten, wohingegen dieser bei den anderen Gruppen auf der Phase "während" zu liegen kam. Ferner konnten 51,4% der Nennungen den Methoden Coaching (5,9%), Evaluation (4,5%), Fallbearbeitung (4,7%), Feedback (32,3%), Lernzielsetzung (3,3%), Reflexion (5,9%), Durchführung, Transferblock (1,6%) und Transferzielsetzung (9,3%) als Sammelcodes zugeordnet werden. Neben diesen Sammelcodes wurden das Training mit 26 Nennungen (3,4%), die Lernpartnerschaft mit 25 Nennungen (3,3%), das Lernjournal oder Lerntagebuch mit 22 Nennungen (2,9%) und der Zyklus mit 20 Nennungen (2,6%) als Transfermethoden gehäuft erwähnt. Ferner wurden sämtliche 96 Transfermethoden bezogen auf den weiter vorne beschriebenen Prozesscharakter des Transfers untersucht und diese in die Phasen Kontakt, Kontrakt/Seminarvorbereitung, Aufmerksamkeit, Problemfokus, Auswahl, Planung,

Handlung, Evaluation, nach dem Seminar und die Übergänge eingeteilt. Wurde anschliessend die gewichtete Häufigkeit als Ausgangspunkt gewählt, so zeigte sich, dass ein erster Höhepunkt bei der Phase Problemfokus zu verzeichnen war, gefolgt von einem steilen Abstieg zum Übergang 2 und einer ansteigenden Häufigkeit bis zum Übergang 4, einem steilen Abstieg beim Handlungsabschnitt sowie dem Erreichen eines Höchstwertes bei der Evaluation. Damit konnte gezeigt werden, dass zwar in jedem definierten Abschnitt Transfermethoden genannt und allenfalls zur Transfersicherung bereitstehen würden, diese sich aber auf den Gesamtprozess unterschiedlich stark verteilen. Zur Erklärung des Einbruchs beim Handlungsabschnitt könnten das generelle Fehlen von Transfermethoden, die die Handlung der Lernenden unterstützen und die Ablehnung der Transferverantwortung als mögliche Ursachen herangezogen werden.

Transfervoraussetzungen wurden auf der Ebene Lernender (28,9%), Unternehmen (22,4%) und Lehr-Lern-Situation (22,4%) geortet. Die häufigst genannten Voraussetzungen betrafen die Möglichkeit, das Gelernte tatsächlich am Arbeitsplatz anwenden zu können (16 Nennungen), die Lern- und Transferwilligkeit der Teilnehmenden (13 Nennungen) und der Wille zur Veränderung (9 Nennungen). Trainer, Programmverantwortliche und Linienreferenten äusseren sich zudem über **Transferfeedbacks von Teilnehmenden**, wovon die Mehrheit positiv (121 Nennungen) und die Minderheit negativ (15 Nennungen) erinnert wurden. Am häufigsten genannt wurden mit je 12 Nennungen die einfachen Erklärungen seitens des Weiterbildenden, das Eingehen auf Anliegen der Teilnehmenden und das Einfließenlassen eigener Praxisbeispiele, sowie mit 10 Nennungen das Eingehen auf die Teilnehmenden selbst. Insgesamt 64 Personen (74,4%) gingen spontan auf eine Reihe von **Verbesserungsvorschlägen** für den Transfer ein, wobei 37,6% direkt oder indirekt auf die Rolle des Vorgesetzten hindeuteten. Bezogen auf Nennungen bezüglich **Transfertheorien** zeigte sich, dass mit Ausnahme zweier Hinweise auf Lerntheorien eher Modelle oder Konzepte als konkrete Theorien genannt wurden. **Transferkonzepte** nannten denn auch 22 Personen (25,6%); vor allem das kleine Transferkonzept (8 Nennungen), das ein unternehmensintern eingesetztes Verfahren beschrieb, das sicherstellt, dass Vorgesetzte über Transferziele ihrer Mitarbeitenden, die Teilnehmer eines Seminars waren, in Kenntnis gesetzt werden. Zudem gingen die so Antwortenden davon aus, dass damit die Transferverantwortung dem Vorgesetzten übergeben werde. Ferner wurden die Annäherung von Lern- und Arbeitsort mit fünf Nennungen sowie das Modell von Kirkpatrick und der Transfer als Dauerprozess mit je vier Nennungen erwähnt. Zur **Transfersicherung** fanden sich Ausführungen von 21 Personen, wovon sechs auf die Wichtigkeit der eigenen Methodenwahl verwiesen sowie das Wissen der Weiterbildenden um die individuellen Transferziele der Lernenden unterstrichen. Als wichtigster **Zeitpunkt** des

Transfers wurde mit 17 Nennungen die Zeit während der Weiterbildungsmassnahme definiert, mit 12 Nennungen folgte die Konzeptionsphase. Für Leiter einer Weiterbildungsabteilung stand fest, dass das **erforderliche Transferwissen** sei, Transfer als Dauerprozess zu verstehen. Zudem wurde ein fundiertes Basiswissen über den Transfer erwartet. Ferner wurde unterstrichen, dass Transfer als etwas Zentrales zu verstehen sei und einer dementsprechenden Haltung bedürfe (7 Nennungen). Bei den **erforderliche Transfermethoden** wurde auf das Wissen und die Anwendung von **Methoden** verwiesen (13 Nennungen) sowie fünf Mal mögliche Umsetzungshilfen zur Verbesserung der Umsetzungsplanung genannt. Zudem verwiesen vier Personen auf die Wichtigkeit einer methodischen Verankerung des Transfers im Ausbildungskonzept.

Der **qualitative** Ergebnisteil des **Transfers** umfasste eine Darstellung der Themen Transferdefinition, -konzept, -sicherung und -methoden bezogen auf die einzelnen Funktionsgruppen, wobei von 85 der 86 befragten Personen mindestens teilweise Antworten in Bezug auf den Transfer vorlagen.

Während acht **Programmverantwortliche** davon ausgingen, dass Transfer als Umsetzung zu verstehen sei, nannten vier die Aneignung als Kernelement des Transfers. Die Mehrheit der Befragten ging zudem davon aus, dass Transfer schwierig zu erreichen sei. Ausserdem beschrieben drei Personen den Vorgesetzten und den Lernenden als wichtigste Personen des Transfergeschehens, während je eine den Vorgesetzten sowie das Unternehmensmanagement bzw. den Lernenden allein nannte. Ein Befragter schrieb sich selbst die Rolle des Transferinitiators zu. Für den Transferzeitpunkt fanden sich unterschiedliche Angaben: Während zwei Befragte davon ausgingen, dass Transfer während der Bedarfsanalyse, spätestens aber bei der Seminarvorbereitung zum Zuge käme, meinten vier Personen, dass Transfer während des Seminars stattfände. Als am häufigsten genanntes Transferkonzept ist mit fünf Nennungen das "kleine Transferkonzept" zu nennen, während eine Person darauf hinwies, dass für eine aussagekräftige Transfermessung eine ante-post-Messung vorliegen müsse. Von den Befragten wurden ganz unterschiedliche Transfermethoden genannt, und bei zwei Personen fand sich der Hinweis, dass eine sinnvolle Methodenwahl für einen positiven Transfer unerlässlich sei. Hervorzuheben ist, dass Sales Meetings ausschliesslich von Verkaufsausbildenden als Transfermethode genannt und die Verankerung von Coaching als Transfermethode im Unternehmen mindestens von einer Person als wünschenswert erachtet wurde.

Während neun **Linienreferenten** Transfer als Aneignung und Anwendung definierten, verstanden zwei Personen allein die Anwendung als zentrales Transferelement, und fünf Personen betonten die Wissensverschiebung vom Weiterbildner zum Lernenden. Diese Wissens-

verschiebung griff eine Person auf und meinte, dass diese zweiseitig zu denken sei, d.h. dass eine Verschiebung vom Weiterbildner zum Lernenden - aber auch umgekehrt - erfolge. Eine Person beschrieb Transfer zudem als Prozess und eine andere Person ging von einem Transfer-Loop aus, der ausgehend vom Weiterbildner zum Lernenden, dessen Arbeitsplatz und wieder retour führe. Bezüglich einer Einschätzung gaben drei Personen an, dass dies für sie schwierig sei, da sie nach Seminarschluss keinen Kontakt mehr zu den Teilnehmenden hätten, und fünf Personen schätzten den Transfer als wichtig ein. Als verantwortliche Personen nannten vier den Vorgesetzten, drei den Lernenden. Keine Nennungen lagen für die Themen Transferkonzepte und Transfersicherung vor. Eine breite Palette unterschiedlichster Transfermethoden wurde, je nach Bereich, aufgezählt. So nannte beispielsweise der Linienreferent aus dem Verkaufsbereich das Training als wichtigste Methode, ein Fachstellenmitarbeiter die Fallbearbeitung, während zwei aus dem Führungsbereich die Methode des Erzählens im Sinne von "Kamingesprächen" herausstrichen. Zudem wurden ganz unterschiedliche Meinungen bezüglich der Wichtigkeit mündlicher und schriftlicher Feedbacks laut: Während der Verkaufsausbildner die Aussagekraft mündlicher Feedbacks der Lernenden höher wertete als die schriftlicher, unterstrich ein Fachstellenmitarbeiter, dass für die Transferüberprüfung Feedbacks mündlicher wie schriftlicher Art wichtig seien. Drei Linienreferenten schätzten das schriftliche Feedback und verwendeten Aspekte davon allenfalls auch für Konzeptänderungen. Zwei Personen erwähnten zudem das Angebot der Auskunftsdienstleistung nach Seminarende.

Zwei Leiter sahen Transfer als Aneignung und Umsetzung, zwei andere als Umsetzung, einer als Prozess, ein weiterer als Wissensverschiebung, die zu einem Output führe und ein anderer sprach ausschliesslich von Praxisorientierung. Vier Leiter schätzten Transfer als schwierig und wichtig zugleich ein, wobei zur Verantwortung keine Aussagen vorlagen. Als Transferzeitpunkt nannten zwei die Konzeptionsphase und einer die Zeitspanne nach dem Seminar. Als Transferkonzepte wurden je einmal das Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick, das kleine Transferkonzept sowie der Transfer als Dauerprozess genannt. Es wurden ganz unterschiedliche Transfermethoden wie Lernjournal, Lernpartnerschaft aber auch die Transferzielsetzung genannt und als gut eingeschätzt. Zudem wurde auf einen Transferfragebogen verwiesen, der dem Vorgesetzten und dem Teilnehmenden drei Monate nach Seminarschluss zum Ausfüllen unterbreitet wird.

Transfer wurde von **Trainern** in fünf Fällen als Aneignung und Umsetzung, von acht Personen als Umsetzung und von fünf als Prozess verstanden. Dieser Transferprozess umfasste das Erreichen von Aufmerksamkeit beim Lernenden, das Auslösen von Aha-Erlebnissen, die

Festlegung individueller Ziele durch den Lernenden, die Umsetzungsplanung und -vorbereitung, den Anwendungsversuch des Lernenden, dessen Reflexion sowie neue Umsetzungsversuche, die die Reflexions- und Auswertungsergebnisse des ersten Versuchs mitberücksichtigten. Von einem Drittel der Trainer wurde Transfer als wichtig oder sehr wichtig eingeschätzt, während fünf Personen die Thematik als schwierig taxierten. Vier Personen gingen von einer Transferverantwortung des Vorgesetzten aus, eine Person nannte neben dem Vorgesetzten zusätzlich das berufliche Umfeld des Lernenden, während fünf Personen die Verantwortung des Lernenden unterstrichen, wovon zwei die Vorgesetztenverantwortung mit der Begründung ablehnten, dass er diese gar nicht übernehmen könne. Als Transferzeitpunkt nannten zwei Antwortende die Konzeptionsphase, drei unterstrichen, dass Transfer während des Seminars stattfinde und eine Person ging davon aus, dass Transfer vor, während, zwischen und nach dem Seminar zentral sei. Als Transfertheorien wurden in zwei Fällen Anleihen an die Motivations- und Veränderungspsychologie gemacht, zwei verwiesen auf die Lernpsychologie, während eine Person auf die Lern- und Vergessenskurve von Ebbinghaus verwies. Zwei Personen nannten als Transferkonzept das Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick, drei das kleine Transferkonzept und zwei das individualisierte Ausbildungslehrgangskonzept. Die Trainer nannten eine ganze Reihe von Transfermethoden, die die Phasen vor, während, zwischen und nach dem Seminar betreffen. Recht häufig wurden der Zyklus und innerhalb desselben das Nachfragen bezüglich Umsetzungsstand und Umsetzungsschwierigkeiten in einem nachfolgenden Modul erwähnt. Zudem scheinen das Lernjournal, die Lernpartnerschaft und der Massnahmenplan (individuelle Festlegung von Transferzielen) standardmässig als Transfermethoden in der Führungsausbildung verankert zu sein.

Externe Weiterbildende beschrieben Transfer in neun Fällen als Aneignung und Umsetzung, eine als Aneignung, und drei Personen sprachen von Transfer 2. Ordnung, also der Weitergabe des Wissens und Könnens an Personen des eigenen Arbeitsumfeldes, und zwei aus dem militärischen Bereich vom Transfer 3. Ordnung, der den Umstand beschreibt, das militärisches Wissen und dessen Anwendung nicht nur an Personen aus dem militärischen Umfeld weiter gegeben, sondern in das zivile Umfeld weiter getragen werden solle. Bezüglich Transfereinschätzung nannten zwei den Transfer als wichtiges und schwieriges Thema, während zwei weitere Personen ihn grundsätzlich als schwierig taxierten. Die Verantwortung für den Transfer übernahm eine Person, während je eine weitere den Vorgesetzten bzw. den Lernenden angab. Als Startzeitpunkt nannten je vier Personen den Beginn des Ausbildungszyklus bzw. die Konzeptionsphase, während der Transfer für drei andere vor, während, zwischen und nach der Weiterbildung als Thema präsent war. Für eine Person lag der Transferzeitpunkt während des Seminars, für eine andere während und nach dem Seminar. Als Transferkonzepte

nannten zwei Personen den Transfer als Dauerprozess, drei die generelle Annäherung zwischen Lern- und Arbeitsort, zwei das Novizen-zum-Experten-Konzept und eine das Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick. Relativ häufig genannte Transfermethoden waren die Fallbearbeitung, das Training, das Konzept und das Coaching. Zudem wurden in der Erwachsenen-ausbildung die Hospitation und die Umsetzungsberichte als TransfERMessungsindikatoren gewertet.

Die qualitativen Befunde zeigten ein buntes, vielfältiges Bild, das darauf hinwies, dass der Transfer für alle Befragten ein wichtiges, oft als schwierig eingeschätztes Thema war. Es wurden unterschiedliche Strategien zur Bewältigung dieser Schwierigkeiten im Sinne von Konzepten, Methoden und Verantwortungsübertragungen genannt und teilweise selbst eingeschätzt.

Aus der Vielfalt der möglichen Ansatzpunkte für eine **Diskussion** der vorgestellten Ergebnisse seien an dieser Stelle einige wenige herausgegriffen. Die dargestellten Ergebnisse scheinen, bezogen auf das berufliche Selbstverständnis, die für die Weiterbildung symptomatische Verzetteltetheit bezüglich der Einzelnennungen zu unterstreichen. Gleichzeitig fiel aufgrund der entwickelten Profile wie Aufgaben-, Rollen und Kompetenzprofile eine Strukturiertheit auf, die in dieser Form unerwartet war und die Hypothese nährt, dass sich innerhalb der Weiterbildung einzelne Spezialistenfunktionen ausbauen und etablieren (werden). Diese Diskussion um eine Rückbesinnung auf einzelne Kernkompetenzen, wie diese Tendenz zu Spezialistenfunktionen auch interpretiert werden könnte, findet sich bei der Suche nach Lehrerleitbildern (vgl. Gieseke, 2001; Terhart, 2002 - konträr Bucher & Nicolet, 2003). Ein weiterer hervorzuhebender Befund ist, dass Transfer in Kombination mit dem Weiterbildungszyklus als Prozess verstanden wird und zudem Elemente der Psychologie des Überzeugens (Aufmerksamkeit, Problemfokus) sowie des Rubikon-Modells der Handlungsphasen (Heckhausen, 1989) zu integrieren vermag, und dass die Stellung der Evaluation unterstrichen wird. Zudem fühlte sich gerade ein externer Weiterbildender für den Transfer verantwortlich, während bei allen anderen Funktionsgruppen niemand diese Meinung vertrat und nur ein Programmverantwortlicher sich in der Rolle des Transferinitiators beschrieb. Der Befund erstaunte zwar kaum, verwies er doch deutlich auf den Lernenden als selbstverantwortliche Person bzw. auf den Vorgesetzten als Person, die, sozusagen "über" dem Weiterbildungsgeschehen stehend, die Geschicke des Lernenden lenkt. Dass Transfer von verschiedenen Befragten als wichtig und gleichzeitig schwierig eingeschätzt wurde und dass das kleine Transferkonzept immer wieder als Konzept auftauchte, kann mitunter als Indiz dafür gesehen werden, dass die Verantwortungsübergabe zwischen Weiterbildenden und Vorgesetzten teilweise als heikel empfunden

wird. Dieser Eindruck wird zudem durch jene Voten verstärkt, die angeben, dass Vorgesetzte gar nicht in der Lage seien, diese Verantwortung zu übernehmen. Damit steht einerseits fest, dass Weiterbildende keine Verantwortungsübernahme wünschen, andererseits können sie diese allenfalls im Seminar empfundene Verantwortung nicht immer auf optimale Weise weiter- (Lernender) oder abgeben (Vorgesetzter). Dies führt zur Annahme, dass im befragten Unternehmen sowie bei den externen Weiterbildenden keine konkreten Konzepte bestehen, wie mit der Transferverantwortung sinnvoll umzugehen sei.

Bezogen auf **methodisch-theoretische Überlegungen** ist erwähnenswert, dass sich das gewählte Vorgehen am Anspruch einer Explorationsstudie ausrichtete, ging es doch in erster Linie darum, das bis anhin wenig erforschte Gebiet des Transfers aus Sicht der Weiterbildenden zu dimensionieren und damit - in Anlehnung an die Grounded Theory - eine Grundlage zu bilden. Aufgrund des Vorgehens wurde eine breite Streuung der Antwortformate erreicht, was anvisiert worden war. Dabei war zudem eine rollende Planung angewandt worden, die das Projekt in den vorliegenden Dimensionen erst ermöglichte, was durch die zirkulären Verknüpfung zwischen Datenerhebung, -analyse und -auswertung nach der Grounded Theory gewinnbringend umgesetzt werden konnte. Ferner erwies sich das methodische Vorgehen insofern als tauglich, als dass sich die Befragten relativ detailliert zu den drei Themenkreisen äusserten. Allerdings lässt sich mit dem gewählten Verfahren nicht eindeutig bestimmen, ob das Nichteingehen auf bestimmte Sachverhalte oder Inhalte als unwichtig zu interpretieren sei oder aber, dass, weil es als Sachverhalt geradezu banal angesehen wurde, nicht darauf eingegangen wurde. Diese Schwierigkeit liesse sich nur mit einer konkreten Abfrage des Interviewers lösen, was dem explorativen Charakter der Studie entgegengewirkt hätte und deshalb bewusst unterlassen worden ist.

Mit der vorliegenden explorativ und qualitativ ausgerichteten Untersuchung wurde ein erster Schritt in Richtung Deskription des Transfers und des Lernens aus Sicht der Weiterbildenden vollzogen sowie die Befunde zum beruflichen Selbstverständnis auf eine breitere Datenbasis abgestützt. Dabei wurden neu sowohl betriebsintern als auch betriebsextern arbeitende Weiterbildende unterschiedlichster Ausrichtung und Funktion befragt. Naturgemäss konnte dabei eine ganze Reihe von Fragen nicht gestellt werden. Aus diesem Grund wäre es im Sinne eines **Ausblicks** begrüßenswert, wenn die vorliegende Arbeit als Ausgangspunkt weiterer Untersuchungen dienen könnte. Eine Auswahl möglicher Fragestellungen sei dabei an dieser Stelle als Anregung aufgeführt, wobei damit keineswegs ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden soll:

Angesprochen wurde von einigen, vor allem länger in der Weiterbildung tätigen Personen, dass sich ihr Rollen- und Aufgabenverständnis, aber auch ihr Transferverständnis im persönlichen Rückblick verändert haben. Dieser Hinweis wirft die Frage auf, ob sich Veränderungen des beruflichen Selbstverständnisses und des Transfers über die Zeit hinweg beschreiben lassen, ob diese allenfalls eine besondere Struktur (z.B. vom Fachausbildner zum Führungsausbildner) aufweisen und wie eine allfällige Interaktion zwischen beruflichem Selbstverständnis und Transferverständnis beschreib- und erklärbar ist. Diese Frage könnte zudem mit Kompetenzprofilen sowie Karrieren und Karriereplänen der Weiterbildenden in Zusammenhang gebracht werden; diese Erkenntnisse wiederum könnten allenfalls für eine Professionalisierung der Weiterbildenden genutzt werden.

Generell stellt sich die Frage, wie situationsgebunden Befragte in einer mündlichen Befragung antworten: Auffallend ist beispielsweise, dass das Lernstufenkonzept, das während der Datenerhebungsperiode II im Unternehmen zur Einführung anstand, besonders häufig von betriebsintern Befragten genannt wurde. Erwägenswert wäre dabei, eine Zweituntersuchung mit ähnlichen Funktionsgruppen im befragten Unternehmen durchzuführen, um allfällige situationsgebundene Ausreisser zu eruieren und die allenfalls gewonnenen Befunde mit den vorliegenden zu vergleichen.

Zudem scheint die Personenstruktur innerhalb des Betriebes nicht statisch, sondern äusserst dynamisch zu sein, was einerseits Zu- und Abgänge von Weiterbildenden sowie Beförderungen anbelangt. So waren beispielsweise sämtliche Weiterbildenden auf der Stufe Leitung während des Befragungszeitraums männlich; heute hingegen würde das Verhältnis fünf Männer zu zwei Frauen lauten. Zu klären wäre ausserdem, ob und wie gross der Einfluss von Kollegen auf das berufliche Selbstverständnis (vgl. Bechberger, 1990) und allenfalls auf das Transferverständnis bei personellen Zu- und Abgängen ist.

Es fanden sich deutliche Hinweise, dass Transfer modellhaft als Prozess verstanden werden kann, der sich auf einer zeitlichen Achse mit den Abschnitten Kontakt, Kontrakt/Seminarvorbereitung, Aufmerksamkeit, Problemfokus, Auswahl, Planung, Handlung, Evaluation und nach dem Seminar beschreiben lässt. Diese Modellvorstellung birgt einiges Potential in sich: Durch die thematische Verknüpfung mit dem Weiterbildungszyklus ist der gedankliche Sprung für Weiterbildende sehr klein, hat aber zur Folge, dass Transfer als Thematik zu Beginn des Ausbildungszyklus zur Sprache kommt bzw. mitgedacht wird. Dies würde wiederum bedeuten, dass die Nachhaltigkeit einer Weiterbildungsmassnahme viel stärker als bis anhin thematisiert wird und dabei auch wegweisende Vorarbeiten für eine gelungene formative oder summative Evaluation mitberücksichtigt werden könnten.

Nachdem die Weiterbildenden bezüglich Transfer und Lernen zu Wort kommen konnten, wäre es im Sinne eines Gesamtverständnisses von Interesse, wie die Lernenden selbst Lernen und Transfer verstehen, welche Schwierigkeiten sie dabei ganz allgemein erleben und erkennen und welche Transfersicherungsmaßnahmen sie sich in ihrem Lern- und Transferprozess wünschen. Dabei wäre es interessant zu erfahren, ob sich die Sichtweisen von Lernenden und Weiterbildenden ähneln, wo allenfalls Unterschiede zu verzeichnen sind, welche konkreten Massnahmen der Weiterbildenden Lernende tatsächlich schätzen und ob diese allenfalls mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit bezüglich der Aussagen der Weiterbildenden korrespondieren.

Zum Verhältnis zwischen Lernendem und Weiterbildenden ein letztes Zitat:

"Bildlich gesprochen kann gesagt werden: Wenn wir einen Fluss und ein Wasserkraftwerk hätten, dann sind die Lernenden das Wasserkraftwerk und ich [als Weiterbildner] bin der Fluss, der Impulse geben kann, der ein Energieelement geben kann, der Power hineinbringen kann - aber der Prozess [das Wasserkraftwerk], der muss selbständig laufen." Ein befragter Weiterbildender (5013, 34-36)

ABKÜRZUNGS- UND FORMATIERUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Abbildung
Abs.	Absatz
Anmerk.	Anmerkung
Art.	Artikel
Auf.	Auflage
Bd.	Band
Bsp.	Beispiel
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
ebd.	ebenderselbe
d.h.	das heisst
d.Verf.	der Verfasser/die Verfasserin
EB	Erwachsenenbildung
engl.	englisch
et al.	et alii
etc.	et cetera
f.	folgende
ff.	fortfolgende
gem.	gemäss
HPM	Hauptberuflich pädagogischen Mitarbeitenden (meist an Volkshochschulen)
Hrsg.	Herausgeber
i.A.a.	in Anlehnung an
Jg.	Jahrgang
k. A.	Keine Aussage
lat.	lateinisch
m.E.	meines Erachtens
MbO	Management by Objectives (Führungsinstrument)
NLP	Neuro-linguistische Programmierung oder neuro-linguistisches Programmieren
Nr.	Nummer
o.J.	ohne Jahrgang
PV	Programmverantwortlicher
S.	Seite
TA	Transaktionsanalyse
TZI	Themenzentrierte Interaktionsanalyse
u.a.	unter anderem/unter anderem
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
WB	Weiterbildung
WBT	Web based training
z.T.	zum Teil

Formatierungen

<i>Kursiv als einzelnes Wort</i>	Einzelne Begriffe, die innerhalb eines Zitats hervorgehoben wurden.
<i>Kursiv als Abschnitt</i>	Einleitende Worte und Überblick zu einem Kapitel
Fett	Hervorhebung durch die Autorin

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Schematischer Aufbau der Arbeit	9
Abbildung 2: Klassifikation von Weiterbildung (i.A.a. Weisser, 2002, S. 37)	15
Abbildung 3: Weiterbildung im Gesamtüberblick	17
Abbildung 4: Betriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten	22
Abbildung 5: Betrieblicher Weiterbildungsablauf	24
Abbildung 6: Weiterbildungsstruktur (i.A.a. Schlächter, 2003, S. 86)	26
Abbildung 7: Rolle betrieblicher Weiterbildner (i.A.a. Bechberger, 1990, S. 278)	44
Abbildung 8: Diskurse zur Weiterbildung (i.A.a. Arnold, 2002, S. 30)	53
Abbildung 9: Kompetenz und Qualifikation im Beruf (i.A.a. Hof, 2002b, S. 154)	57
Abbildung 10: Berufliches Selbstverständnis (Schiersmann, 1990, S. 31)	87
Abbildung 11: Schematische Darstellung des beruflichen Selbstverständnisses	89
Abbildung 12: Menschliches Lernen (i.A.a. Seel, 2000, S. 27)	102
Abbildung 13: Modell eines isolierten Lernaktes (Weinert, 1996, S. 10)	110
Abbildung 14: Transferbegriff (i.A.a. Flammer, 1970; Ochsner, 1975)	161
Abbildung 15: Formen von Transfer (i.A.a. Mandl et al., 1992b, S. 127ff.)	168
Abbildung 16: Transferprozess nach Mutzeck (1988, S. 12)	173
Abbildung 17: Veränderungskurve von Fähigkeiten/Verhalten (i.A.a. Riekhof, 2002, S. 71)	176
Abbildung 18: Betriebliche Ausbildung i.A.a. Dubs (1994 S. 20)	196
Abbildung 19: Effektivitätsbedingungen von Trainings nach Tannenbaum et al. (1991)	197
Abbildung 20: Integratives Bedingungsmodell des Transfers i.A.a. Rank et al., (1998, S. 16)	198
Abbildung 21: Rahmenmodell des Transfers (Piezzi, 2002, S. 199)	202
Abbildung 22: Handlungspsychologische Phasenabfolge (i.A.a. Heckhausen, 1989, S. 212)	210
Abbildung 23: Aufbau Kategoriensystem Themenkreis (vereinfachende Darstellung)	247
Abbildung 24: Gesamtcodierung nach Themenkreis (vereinfachende Darstellung)	248
Abbildung 25: Hauptkategorien beruflichen Selbstverständnisses (idealisierte Darstellung)	250
Abbildung 26: Häufigkeitsverteilung der Hauptkategorien "berufliches Selbstverständnis"	252
Abbildung 27: Übersicht Ergebnisbeschreibung berufliches Selbstverständnis	252
Abbildung 28: Zwei Aufgabenprofile für Dozenten/Referenten (N=12)	257
Abbildung 29: Aufgabenprofil Education Manager (N=4)	259
Abbildung 30: Aufgabenprofil Trainer (N=4)	260
Abbildung 31: Rollenprofil Trainer mit Trainer und Experte als Ausgangspunkten (N=12)	267
Abbildung 32: "Rollenstrass" Erwachsenenbildner (N=5)	268
Abbildung 33: Rollenprofil Prozessbegleiter (N=5)	269
Abbildung 34: Vereinfachte Darstellung Kompetenzprofil Erwachsenenbildner (N=5)	286
Abbildung 35: Vereinfachte Darstellung Kompetenzprofil Trainer (N=6)	287
Abbildung 36: Kompetenzprofil Prozessbegleiter (N=2)	287
Abbildung 37: Zwei Trainer-Ausbildungsverständnisse	293
Abbildung 38: Zwei Prozessbegleiter-Ausbildungsverständnisse	294
Abbildung 39: Kategorien des Lernens (idealisierte Darstellung)	320

Abbildung 40: Aufteilung aller Nennungen auf sämtliche Hauptkategorien des Lernens	320
Abbildung 41: Verteilung der Häufigkeitstotale nach Hauptkategorien und Gruppen	321
Abbildung 42: Lernstadien-Modell Interviewte.....	334
Abbildung 43: Überblick Hauptkategorien Transfer (idealisierte Darstellung)	372
Abbildung 44: Häufigkeitsverteilung der Hauptkategorien für den Transfer	372
Abbildung 45: Zeitliche Methodeneinteilung in Kombination mit den Funktionsgruppen	380
Abbildung 46: Transfermethoden in Kombination mit den Phasen des Transferprozesses	388

VERZEICHNIS DER TABELLEN

Tabelle 1: Ansätze der beruflichen Weiterbildung (i.A.a. Faulstich 2003).....	19
Tabelle 2: Arten betrieblicher Weiterbildungskurse (i. A. a. EU-Kommission, 2002)	23
Tabelle 3: Rollen betrieblicher Weiterbildner (i.A.a. Schick & Wittwer, 1992, S. 52ff.).....	48
Tabelle 4: Weiterbildungspersonal (i.A.a. Arnold & Müller, 1992, S. 106-107).....	50
Tabelle 5: Überblick möglicher Kompetenzeinteilungen (eine Auswahl)	62
Tabelle 6: Kompetenzprofil für Bildungsmanager (www.erwachsenenbildung.at)	64
Tabelle 7: Wichtigste Kompetenzen betriebl. Weiterbildner (Harteis et al., 1998)	67
Tabelle 8: Handlungsformen und Kompetenzen (i.A.a. Fuhr, 1991, S. 116ff.)	70
Tabelle 9: Vier-Felder-Tafel der Beratung (i.A.a. Becker et al., 1998, S. 14)	74
Tabelle 10: Bezeichnung und Rollen von Weiterbildnern über die Zeit hinweg (Auswahl).....	77
Tabelle 11: Rollen und Aufgaben Fremd- und Selbstbild (i.A.a Becker, 2002a, S. 479ff.).....	79
Tabelle 12: Rolle und Aufgaben betrieblicher Weiterbildner (Sorg-Barth, 2000, S. 84ff.)	82
Tabelle 13: Aspekte des Selbst (i.A.a. Hannover et al., 2004).....	84
Tabelle 14: Ausgewählte Lerntheorien (i.A.a. Reinmann-Rothmeier et al., 2001).....	107
Tabelle 15: Lehrstile (i.A.a. Arnold et al., 2001, S. 190).....	116
Tabelle 16: Didaktisch-theoretische Profile (Siebert, 2003b, S. 88).....	121
Tabelle 17: Lernvoraussetzungen des Lernenden (i.A.a. Seel, 2000; Friedrich et al., 1997).....	136
Tabelle 18: Spannungszustand und Aufgaben (i.A.a. Tietgens & Weinheim, 1971, S. 45).....	137
Tabelle 19: Unterstützenden Massnahmen in der Vorbereitungsphase.....	138
Tabelle 20: Lebenslanges Lernen (KOM, 2001,678).....	147
Tabelle 21: Transfer-Klassifikationssysteme von Messner (1978) und Haskell (2001)	165
Tabelle 22: Unterschiedliche Positionen bezüglich Transfer und Lernen (eine Auswahl)	167
Tabelle 23: Mögliche Transferförderungsinstrumente bei Seminaren (eigene Darstellung).....	177
Tabelle 24: Auswahl didaktischer Hinweise zum Thema Transfer.....	187
Tabelle 25: Kernelemente eines Transfermodells	189
Tabelle 26: Kirkpatrick's Modell (1987) und Trainingskriterien von Alliger et al. (1997).....	193
Tabelle 27: Modell-Kurzüberblick (eigene Darstellung)	205
Tabelle 28: Überblick zu Motivation und Volition.....	209
Tabelle 29: Durchführungsablauf und thematische Schwerpunktsetzung.....	230
Tabelle 30: Anvisierte und tatsächliche Untersuchungsteilnehmerzahlen	233
Tabelle 31: Phasenübersicht des Interviews.....	237
Tabelle 32: Fragen zum Themenkreis berufliches Selbstverständnis	251
Tabelle 33: Übersicht aller Antworter Hauptaufgaben (aussenorientiert).....	253
Tabelle 34: Aufgabennennungen für das Profil eines Programmverantwortlichen.....	258
Tabelle 35: Aufgabenprofile Leitender einer Weiterbildungsabteilung (N=3)	261
Tabelle 36: Übersicht aller Antworter zur Thematik Rollen (aussenorientiert)	262
Tabelle 37: Übersicht aller Antworter positiver Aspekte der Tätigkeit	270
Tabelle 38: Übersicht aller Antworter negativer Aspekte der Tätigkeit	273
Tabelle 39: Übersicht aller Antworter Kompetenzvoraussetzung.....	277

Tabelle 40: Übersicht aller Antworter Kompetenzen.....	281
Tabelle 41: Ergebnisse der häufigsten Kompetenznennungen im Überblick.....	282
Tabelle 42: Übersicht aller Antworter zur Thematik Ausbildungsverständnis (überlappend).....	289
Tabelle 43: Funktionszuschreibung aufgrund des Kurzfragebogens	297
Tabelle 44: Übersicht aller Antworter zur Thematik Motiv (innenorientiert).....	301
Tabelle 45: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Lernen.....	319
Tabelle 46: Spontanantworten zu den Lernvoraussetzungen	329
Tabelle 47: Häufigkeitsverteilung des Lernstufenkonzeptes	332
Tabelle 48: Ergebnisübersicht Lernstadien-Modell	335
Tabelle 49: Überblick der häufigsten Codennennungen beim Lernen (gesamt)	344
Tabelle 50: Auswahl von Fragen zum Themenkreis Transfer	371
Tabelle 51: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transferdefinition	374
Tabelle 52: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transferdefinitionselemente	376
Tabelle 53: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transfermethoden.....	379
Tabelle 54: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transfervoraussetzung.....	389
Tabelle 55: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transferfeedback	393
Tabelle 56: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Verbesserungsvorschläge Transfer	397
Tabelle 57: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transferzeitpunkt.....	402
Tabelle 58: Übersicht aller Antwortenden zur Thematik Transfermethoden.....	404
Tabelle 59: Hauptmerkmale der Transferdefinitionen externer Weiterbildner	441

LITERATURVERZEICHNIS

- Ach, N. (1910). *Über den Willensakt und das Temperament: Eine experimentelle Untersuchung*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Aebli, H. (1970). *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget* (4. Aufl.). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Aebli, H. (2003). *Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (12. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Alt, C., Sauter, E. & Tillmann, H. (1994). *Berufliche Weiterbildung in Deutschland: Strukturen und Entwicklungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Altrichter, H. (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G. Neuweg (Hrsg.). *Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201-221). Innsbruck: Studienverlag.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. & Lebiere, C. (1998). Learning. In J. R. Anderson & C. Lebiere (Eds.), *The atomic components of thought* (pp. 101-142). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung. (2003). *Die erste Stelle nach dem Studium*. Aarau: AGAB Verlag.
- Arend, M. & Hearing, B. (2003). *Konzeptstudie für harmonisierte Weiterbildungsstatistik Schweiz (HWS-CH)*. Zürich: Econcept.
- Argyris, Ch. (1997). *Wissen in Aktion: Eine Fallstudie zur lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1996: Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change)
- Argyris, Ch. & Schön, D. A. (1999). *Die Lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1996: Organizational learning II. Theory, methode, and practice)
- Arnold, R. (1991). *Betriebliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Arnold, R. & Müller, H.-J. (1992). Berufsrollen betrieblicher Weiterbildner. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 21(5), 36-41.
- Arnold, R. & Müller, H.-J. (1999.). *Entwicklung der Berufsrollen im Bereich der betrieblichen Weiterbildung*. [On-line]. Available: <http://www.uni-kl.de/paedagogik/Personen/mueller/WB-Rollen-DGfE.doc>
- Arnold, R. (1996). *Erwachsenenbildung: Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven* (3., vollst. überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Arnold, R., Krämer-Stürzl, A. & Siebert, H. (1999). *Dozentenleitfaden: Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl, E. & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (Hrsg.). (2001). *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. *REPORT: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 24 (1), 26-38.
- Arnold, R., Gómez Tutor C. & Kammerer, J. (2002). Selbstgesteuertes Lernen braucht Selbstlernkompetenzen. In: S. Kraft (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung* (S. 76-89). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (2003). Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In I. Schüller & R. Arnold (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (S. 14-36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R., Lermen, M. & Müller, H.-J. (2003). Personal in der beruflichen Bildung. In R. Arnold (Hrsg.), *Berufs- und Erwachsenenpädagogik*. S. 130-149. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. & Siebert, H. (2003). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. & Pätzold, H. (2004). Die Systematik der Kompetenzentwicklung. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*. 26 (1), 201-207.
- Artelt, C. (2005). *Lernstrategien und Lernerfolg - Ein Methodenvergleich*. [On-line]. Available: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/505/pdf/LERNSTRA.pdf>

- Asendorpf, J. B. (1999). *Psychologie der Persönlichkeit* (2. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2002). Arbeit - die zweite Chance: Zum Verständnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualitäts-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2002: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 69-140). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Baldwin, T. & Ford, J. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett (Original erschienen 1977: Social Learning Theory)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248-287.
- Bastian, H. (1997). *Kursleiterprofile und Angebotsqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bechberger, H. (1990). *Freie Mitarbeiter in der ausserbetrieblichen beruflichen Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Beck, K. & Krapp, A. (2001). Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (4. Aufl.). S. 31-73. Weinheim: Beltz.
- Becker F. (2002). *Lexikon des Personalmanagements: Über 1000 Begriffe zu Instrumenten, Methoden und rechtlichen Grundlagen betrieblicher Personalarbeit* (2. aktual. Aufl.). München: Beck.
- Becker, M. (2002a). *Personalentwicklung: Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Becker, M. & Rother, G. (1998). Pendelschlag von der Qualifikation zur Kompetenz. In: *QUEM Bulletin*, 2 (3), 10-15.
- Bendorf, M. (2002). *Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers: Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

- Bergmann, B. (1999). *Training für den Arbeitsprozess. Entwicklung- und Evaluationsaufgaben und zielgruppenspezifische Trainingsprogramme*. Zürich: vdf.
- Berner, H. (1999). *Didaktische Kompetenz: Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Björnavold, J. (1999). Identification, assessment and recognition of non-formal learning: European tendencies. In P. Dehnhostel, W. Markert & H. Novack (Hrsg.), *Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung - Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Hochschultage Berufliche Bildung 1998*. S. 254-280. Neuss: Kieser.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomie of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain*. New York: Mc Kay.
- Bower, G. & Hilgard, E. (1971). *Theorien des Lernens. Band 1 und 2*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1966: Theories of learning)
- Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Hasselbring, T. S., Kinzer, C. K. & Williams, S. M. (1990). Anchored Instruction: Why we need it and how technology can help. In: D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 115-141.) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academic Press.
- Bretz, R. D. & Thomsett, R. E. (1992). Comparing traditional and integrative learning methods in organizational training programs. *Journal of Applied Psychology*, 77 (6), 941-951.
- Bruner, J. (1970). *Der Prozess der Erziehung*. Berlin: Berlin Verlag. (Original erschienen 1960: The process of education)
- Bucher, B. & Nicolet, M. (2003). *Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force "Lehrberufsstand" der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK)*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (Hrsg.).(2005). *Berufsbildung in der Schweiz 2005: Fakten und Zahlen*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) [On-line]. Available: http://www.bbt.admin.ch/berufsbil/publikat/d/bbinfo_d.pdf
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (2002). *Vergleichende internationale Bildungsstatistik: Sachstand und Vorschläge zur Verbesserung*. Bonn: BLK.

- Bühler, K. (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Fischer.
- Burri, T. (2001). *Statistik der schweizerischen Erwachsenenbildung*. Zürich: Schweizerischer Verband für Weiterbildung.
- Busch, F. & Mayer T. B. (2002). *Der Online-Coach: Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können*. Weinheim: Beltz.
- Butterfield, E. C., Slocum, T. A. & Nelson, G. D. (1993). Cognitive and behavioral analyses of teaching and transfer: Are they different? In: D. K. Dettermann & R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 192-257). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Caballero Liardet, W., Gapany Savioz, H. & Lischer, R. (2004). *Weiterbildung in der Schweiz 2003. Eine Auswertung der schweizerischen Arbeitskräfteerhebungen (SAKE) 1996-2003*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (1973). *Recurrent education a strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Chmielewski, T. L. & Dansereau, D. F. (1998). Enhancing the recall of text: Knowledge mapping training promotes implicit transfer. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 407-413.
- Ciupke, P., Gierke, W., Hof, Ch., Jelic, F.-J., Seitter, W., Tietgens, H. & Zeuner, Ch. (2002). *Memorandum zur historischen Erwachsenenbildungsforschung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. [On-line]. Available: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/ciupke02_01.pdf
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1991). Technology and the design of generative learning environments. *Educational Technology*, 31 (5), 34-40.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1993). Anchored instruction and situated cognition revisted. *Educational Technology*, 33 (3), 52-70.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction* (S. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribners.

- Correll, W. (1975). *Lernen und Verhalten: Grundlagen der Optimierung von Lernen und Lehren*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Crary, J. (2002). *Aufmerksamkeit: Wahrnehmung und moderne Kultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 1999: *Suspensions of perception: Attention, spectacle and modern culture*)
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Das flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen* (6. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1975: *Beyond Boredom and Anxiety - The Experience of Play in Work and Games*)
- Dahrendorf, R. (1968). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle* (7. Aufl.). Köln: Westdeutscher Verlag.
- Daniel, H.-D. (2005). Mehrstufige Evaluationsverfahren für Fachbereiche - das Beispiel der Evaluationsstelle der Universität Zürich. In I. Gogolin, H.-H. Krüger, D. Lenzen & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4/2005 (S. 257-267). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deci E. & Ryan. R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Dehnbostel, P. (2002). Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnungen. In P. Dehn-bostel & P. Gonon (Hrsg.), *Informelles Lernen - eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung* (S. 3-12). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dehnbostel, P. (2004). Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen? In B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel: Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* (S. 51-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Derenbach, R. (1995). Standortfaktor beruflicher Weiterbildung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Standortfaktor Weiterbildung* (S. 110-125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Detterman, D. K. (1993). The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomen. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 1-24). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (1996). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. Neuwied: Luchterhand. (Original erschienen 1996: *Learning: The treasure within*)
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.

- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das "Professionswissen" von Pädagogen: Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B. & Sander U. (1996). Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In A.v. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 125-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewe, B. (1996). Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 714-757). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1930). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Breslau: Ferd. Hirt. (Original erschienen 1915: Democracy and education)
- Dilts, R. B. (1993). *Die Veränderung von Glaubenssystemen: NLP Glaubensarbeit*. Paderborn: Junfermann. (Original erschienen 1990: Changing belief systems with NLP)
- Dohmen, G. (1996). Konzeption und Konsequenzen des lebenslangen Lernens - 25 Thesen. In B. Nacke & G. Dohmen (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen: Erfahrungen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 23-28). Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen: Die internationale Erschliessung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernen für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dohmen, G. (2002). Lebenslanges Lernen - und wo bleibt die "Bildung"? *REPORT: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 24 (1), 8-14.
- Dolch, J. (1971). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (7. Aufl.). München: Ehrenwirth Verlag.
- Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen: Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. Hallstadt: Rosch-Buch.
- Döring, K. W. (1980). *Lehrerverhalten: Forschung - Theorie - Praxis: Ein Lehrbuch*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Döring, K. D. & Ritter-Mamczek, B. (1998). *Die Praxis der Weiterbildung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Döring, K. D. & Ritter-Mamczek, B. (2001). *Lehren und Trainieren in der Weiterbildung: Ein praxisorientierter Leitfaden*. Weinheim: Beltz.
- Döring, S. (1997). *Lernen durch Spielen: Spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dorsch, F. (Hrsg.). (1996). *Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Hans Huber.
- Dubs, R. (1990). Lernprozesse in Unternehmungen beschleunigen. Zur Transferproblematik in Unternehmungen. *Die Unternehmung*, (3), 154-163.
- Dubs, R. (1994). Management-Ausbildung: ein altes Thema erneut betrachtet. In R. Hasenböhler, R. Kiechl & J.-P. Thommen (Hrsg.), *Zukunftsorientierte Management-Ausbildung* (S. 16-40). Zürich: Versus.
- Duden (1963). *Das Herkunftswörterbuch*. Bd. 7. Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus AG.
- Dünz, M., Wild-Näf, M., Fischer, A. & Schmid, Ch. (2003). *Konzept über die Förderung der Weiterbildung im Kanton Bern: Totalrevision EFG*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern Abteilung Erwachsenen-Bildung.
- Dybowski G. & Faulstich, P. (2002). Weiterbildung und lebenslanges Lernen. In H. Mathieu (Hrsg.), *Bildung im Wettbewerb* (S. 37-73). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Eigler, G., Jechle, Th., Kolb, M. & Winter, A. (1997). Berufliche Weiterbildung. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erwachsenenbildung Band 4* (S. 567-610). Göttingen/Bern: Hogrefe.
- Ellebracht, H., Lenz, G., Osterhold, G. & Schäfer, H. (2003). *Systemische Organisations- und Unternehmensberatung: Praxisbuch für Berater und Führungskräfte* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Ellis, H. C. (1967). *The transfer of learning*. New York: The Macmillan Company.
- Erpenbeck, J. (2003). Modelle zur Erfassung beruflicher Kompetenzen in Deutschland. In G. Straka (Hrsg.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen* (S. 27-39). Münster/Berlin: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiografie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster/Berlin: Waxmann.

- Erpenbeck, J. & Sauer, J. (2000). Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen* (S. 289-335). Münster/Berlin: Waxmann.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Euler, D. (1996). Denn sie tun nicht, was sie wissen - über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92 (4), 350-365.
- Euler, D. (2001). Manche lernen es - aber warum? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97 (3), 346-374.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2002). *Europäische Sozialstatistik: Erhebung über die betriebliche Weiterbildung (CVTS2)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichung der Europäischen Gemeinschaften.
- Ewert, O. & Thomas, J. (1996). Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Instruktionspsychologie. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie. Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 89-118). Göttingen: Hogrefe.
- Fatzer, G. (1980). Transfer in der Arbeit mit Gruppen. *Gruppendynamik*, 11 (3), 243-259.
- Faulstich, P. (1996). Höchstens ansatzweise Professionalisierung: Zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. In: W. Böttcher (Hrsg.), *Die Bildungsarbeiter* (S. 50-80). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung: Kompetenz und Organisation*. München: Franz Vahlen.
- Faulstich, P. (2003). *Weiterbildung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Faulstich, P. & Gnahs, D. (2001). *Weiterbildung. Bildung und Soziales in Zahlen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Faulstich, P., Gnahs, D. & Sauter, E. (2004). *Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung: Fragestellungen, Konsequenzen und Alternativen nach Hartz*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Faulstich, P. & Graessner, G. (2003). *Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Sonderbeilage zum Report*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Faulstich, P., Teichler, U., Bojanowski, A. & Döring, O. (1991). *Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M. & Ward, F. (1973). *Wie wir leben lernen: Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. (Original erschienen 1972: Apprendre à être)
- Fedier-Blättler, M. (2004). *Erwachsenenbildung im Kanton Bern*. Hergiswil: IHA-GfK AG.
- Ferguson, G. A. (1956). On transfer and abilities of man. *Canadian Journal of Psychology*, 10 (3), 121-131.
- Flammer, A. (1970). *Transfer und Korrelation: Experimentalpsychologische Untersuchung zu einem korrelationsstatistischen Transfermodell*. Weinheim: Beltz.
- Flasse, M. & Stieler-Lorenz, B. (2000). Berufliche Weiterbildungsstatistik im Spannungsfeld zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2000* (S. 185-227). Münster/Berlin: Waxmann.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke I. (Hrsg.) (2003). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Foppa, K. (1970). *Lernen, Gedächtnis, Verhalten: Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie* (7. Aufl.). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Foppa, K. (2000). Gedächtnis und Lernen: Über die komplizierte Beziehung zweier Verwandter. *Zeitschrift für Psychologie*, 111 (3/4), 271-283.
- Fortmüller, R. (1991). *Der Einfluss des Lernens auf die Bewältigung von Problemen: Eine kognitionspsychologische Analyse des Problembereiches "Lerntransfer"*. Wien: Manz.
- Forum Bildung. (Hrsg.). (2001). *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation: Bericht der Expertengruppe*. [On-line]. Available: <http://www.forumbildung.de/bib/material/ex-bericht-bq.pdf>
- Fox, D. (1983). Personal theories in teaching. *Studies in higher education*, 8 (2), 151-163.
- Frensch, P. A. (1998). One concept, multiple meanings: On how to define the concept of implicit learning. In M. A. Stalder & P. A. Frensch (Eds.), *Handbook of implicit learning* (pp. 47-104). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Frensch, P. A., Kray, J. & Buchner, A. (2000). Zur Unterscheidung "impliziten" und "expliziten" menschlichen Lernens: Historische Kontinuität eines Irrwegs? *Zeitschrift für Psychologie*, 111, (3/4), 284-303.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erwachsenenbildung Band 4* (S. 237-293). Göttingen/Bern: Hogrefe.
- Fuhr, T. (1991). *Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners: Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gagné, R. (1975). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens* (4. Aufl.). Hannover: Hermann Schroedel Verlag. (Original erschienen 1965/1979: The conditions of learning/ second Edition)
- Gardner, H. (1993). *Der ungeschulte Kopf: wie Kinder denken*. Stuttgart. Klett. (Original erschienen 1991: The unschooled mind. How children think and how schools should teach)
- Gasser, P. (1999). *Neue Lernkultur: Eine integrative Didaktik*. Aarau: Sauerländer Verlag.
- Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (1994). *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. München: LMU, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Forschungsbericht 33.
- Gibson, E. (1940). A systematic application of generalization and differentiation to verbal learning. *Psychological Review*, 47, 196-229.
- Gick, M. L. & Holyoak, K. L. (1983). Schema induction and analogical transfer. *Cognitive Psychology*, 15, 1-38.
- Giesecke, H. (2001). *Was Lehrer leisten. Portrait eines schwierigen Berufes*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gieseke, W. (1988). Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 11-27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gieseke, W. (1996). Der Habitus von Erwachsenenbildnern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 678-713). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gieseke, W. (2000). Zum Stand der Professionsentwicklung in der Weiterbildung. In R. Bergold, R. Hohmann & A. Seiverth (Hrsg.), *Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Fachtagung zum Projekt "Berufseinführung für hauptberufliche*

pädagogische Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung" vom 1. bis 3. Dezember 1999 in Eisenach. Recklinghausen: Bitter.

- Gieseke, W. (2004). Professionelle pädagogische Handlungskompetenz in der Weiterbildung. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *"Jongleure der Wissensgesellschaft": Die Profession der Weiterbildung im Wandel. Dokumentation der Herbstakademie der GEW vom 4. – 6. November 2004.* S. 10-24. [Online]. Available: http://www.gew.de/Binaries/Binary5983/Dokumentation_Herbstakademie.pdf
- Goffman, E. (1969). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* München: Piper. (Original erschienen 1959: *The presentationn of self in everyday life*)
- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology in action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 119-145). New York: Guilford Press.
- Gonon, P. & Schläfli, A. (1999). *EB-Länderberichte: Weiterbildung in der Schweiz: Situation und Perspektiven.* Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. [On-line]. Available: http://www.alice.ch/pdf/lbs_schweiz1.pdf
- Gonon, P. & Stolz, St. (Hrsg.). (2004). *Betriebliche Weiterbildung: Empirische Befunde, theoretische Perspekti-ven und aktuelle Herausforderungen.* Bern: h.e.p. verlag.
- Goschke, T. (2003). Voluntary action and cognitive control from a cognitive neuroscience perspective. In S. Maasen, W. Prinz & G. Roth (Eds.) *Voluntary action: brain, minds, and sociality* (pp. 49-85). New York: Oxford University Press.
- Götz, K. (1998). *Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Eine theoretische und empirische Studie zur Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung. Band 3. Beispiele aus der Praxis.* Weinheim: Beltz Verlag.
- Greeno, J. G. (1989). Situations, mental models, and generative knowledge. In D. Klahr & K. Kotovsky (Eds.), *Complex information processing. The impact of Herbert. A. Simon* (pp. 285-318). Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (3), 170-218.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53, 5-26.
- Gries, S. (2004). *Kompetenzentwicklung Live: Erlebnis Lernen und das Feedback der Pferde.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Gruber, E. (2004). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück? In W. Lenz & A. Sprung. *Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge* (S. 213-225). Münster: LIT Verlag.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In G. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 155-174). Innsbruck: Studienverlag.
- Gruber, H., Rehrl, M. & Bagusat, M. (2004). Wie tragfähig ist das Konzept des selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Ausbildung? In M. Wosnitza, A., Frey & R. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 87-100). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gruber, H., Harteis, C. & Kraft, S. (2005). *Aufgaben- und Tätigkeitsfelder von Weiterbildner/inne/n*. Vortrag auf der DIE-Veranstaltung "Situation des Weiterbildungspersonals" am 19. November 2004, Bonn.
- Grünewald, U. & Moraal, D. (1996). *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Gesamtbericht. Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE*. Berlin: Bundesinstitut für Bildung.
- Günther, K. H. & Unseld, J. (1990). *Nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung: Selbst- und Aufgabenverständnis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hacker, W., Schöppe, B., Gröllich, K. & Wachter, B. (1999). Handlungsregulation: Zum Einfluss von Aufgabenstellung, Aufgabenkomplexität und handlungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen auf das Lösen eines Sequenzproblems. *Zeitschrift für Psychologie*, 110 (1), 35-53.
- Hannover, B., Pöhlmann, C. & Springer, A. (2004). Selbsttheorien der Persönlichkeit. In K. Pawlik (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band V: Theorien und Anwendungen der Differentiellen Psychologie* (S. 317-364). Göttingen: Hogrefe
- Harney, K. & Kade, J. (1990). Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographischem Programm. Generationenlage und Betriebserfahrung am Beispiel von Industriemeistern. In H. Krüger (Hrsg.), *Abschied von der Aufklärung?* (S. 211-223). Opladen: Leske + Budrich.
- Harney, K. & Hartz, S. (2001). Beruf, Organisation und Aneignung: Betriebliches Geschehen zwischen Expertise, Management und mentaler Mitgliedschaft. In T. Kurtz (Hrsg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne* (S. 149-178). Opladen: Leske + Budrich.

- Harteis, Ch. & Prenzel, M. (1998). Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 583-601.
- Hartz, S. (2002). Der Gewinn einer pädagogischen Perspektive im Kontext von Organisationsberatung. In B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsgs.). *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001* (S. 220-230). Bielefeld: Bertelsmann.
- Haseloff, O. & Jorswieck, E. (1970). *Psychologie des Lernens: Methoden, Ergebnisse, Anwendungen*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Hascher, T. (2004). Erziehungswissenschaft in der Schweiz – aktuelle Situation und Besonderheiten. In R. Tippelt, Th. Rauschenbach & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (S. 199-231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction, and reasoning*. London: Academic Press.
- Heckhausen, H. (1987). Perspektiven einer Psychologie des Wollens. In: H. Heckhausen, P.M. Gollwitzer & F.E. Weinert (Hrsg.). *Jenseits des Rubikon: der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 121-142). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. überarb. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101-120.
- Heilinger, A. (2004). "Weiterbildungsakademie" - ein Qualifizierungs- und Akkreditierungsverfahren für Erwachsenenbildner/innen. In M. Gutknecht-Gmeiner (Hrsg.), *Das Richtige richtig tun: Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung* (S. 71-73). Wien: Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.
- Heilinger, A. (2005). *Weiterbildungsakademie Österreich: Erwachsenenbildung*. [On-line]. Available: http://www.bib-infonet.at/uploads/051130_w-akademie.doc
- Heilinger, A. (2006). *"Weiterbildungsakademie Österreich"*. Beitrag für Lehrveranstaltung an der Uni Wien SS 2006 vom 31. März 2006. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hentig, H. (2004). *Bildung* (5., überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Hof, Ch. (2001). *Konzepte des Wissens: Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens*. Bielefeld. Bertelsmann.
- Hof, Ch. (2002a). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung. *REPORT: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 24 (2), 80-89.
- Hof, Ch. (2002b). (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 153-166). Opladen: Leske + Budrich.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Hörwick, E. (2003). Lernen Ältere anders? In LASA. (Hrsg.), *Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer - eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 27. und 27. August 2002* (S. 1-21). Potsdam: bfz Bildungsforschung.
- Howe, M. (2005). *Auswahl und Steuerung externer Trainer in der betrieblichen Weiterbildung*. München: Rainer Hampp Verlag.
- Hücker, F.-J. (1995). Neuro-Linguistisches Programmieren (NLP) - effektive Kommunikation und ökologische Veränderung. In V. Buddrus (Hrsg.), *Humanistische Pädagogik; Eine Einführung in Ansätzen integrativer und personenzentrierten Lehrens und Lernens* (S. 117-132). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hungerland, B. & Overwien, B. (Hrsg.). (2004). *Kompetenzentwicklung im Wandel: Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- James, W. (1891). *The principles of psychology. Vol. 2*. London: Macmillan and Co.
- Joerger, K. (1983). *Einführung in die Lernpsychologie* (9. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Jung, H. (2005). *Personalwirtschaft* (6. überarb. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Jüttemann, G. (1981). Komparative Kasuistik als Strategie psychologischer Forschung. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 101-118.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (1999). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Grundriss der Pädagogik. Band 11*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kanfer, F. H. & Schefft, B. K. (1988). *Guiding the process of therapeutic change*. Champaign, IL: Research Press.

- Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (1996). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. (2. Aufl.). Berlin: Springer Verlag.
- Karlheinz, A., Geißler, F. & Orthey, M. (2002). Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. *REPORT: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 24 (1), 69-79.
- Kehr, H. M. (2004). *Motivation und Volition*. Göttingen: Hogrefe.
- Keim, H. (1999). Von der Geschichte zur Politik der Weiterbildung. In J. Knoll (Hrsg.), *Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung* (S. 1-19). Neuwied/Kriftel: Luchterhand Verlag.
- Kelle, U. (Hrsg.). (1995). *Computer-aided qualitative data analysis. Theory, methods and practice*. London: Thousand Oaks.
- Kil, M. (2002). Das Betriebswissen von Kursleitenden. In B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001* (S. 53-64). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 13 (11), 3-9.
- Kirkpatrick, D. (1987). Evaluation. In R. Craig L. (Ed.), *Training and development handbook: A guide to human resource development* (pp. 301-318). New York: MacGraw-Hill Book Company.
- Klatt, F. (1966). *Beruf und Bildung: Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Knoll, J. (1996). *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung: Konzepte; Institutionen, Methoden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A. Chickering (Hrsg.), *The modern american college* (S. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass Inc Pub.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D., Rubin, I. & McIntyre, J. (1984). *Organizational psychology: reading on human behavior in organizations* (4th ed.). New York: Englewood Cliffs.
- Kolodner, J. L. (1997). Educational implications of analogy: A view from case-based reasoning. *American Psychologist*, 52, 57-66.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel: SEK, 1832.

- Kowal, S. & O'Connell, D. (2003). Zur Transkription von Gesprächen. In: U. Flick, E. v.Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 437-447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kraft, S. (2002a). Wenn viele vom Gleichen sprechen...: Annäherungen an die Thematik "selbstgesteuertes Lernen". In S. Kraft (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung* (S. 16-30). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kraft, S. (2002b). Divergierende Theorie- und Forschungstraditionen: Übersicht über den Forschungsstand zum selbstgesteuerten Lernen. In: S. Kraft (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung* (S. 31-43). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n - Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung: DIE-Reports zur Weiterbildung*. [On-line]. Available: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf
- Krauffeld, S. (2005). Fachliche und überfachliche Weiterbildung: Welche Investitionen zahlen sich für die berufliche Handlungskompetenz aus? In A. Frey, R. S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik: Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 57-75). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kron, F. (2004). *Grundwissen Didaktik* (4. neu bearb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kuhl, J. (1987). Ohne guten Willen geht es nicht. In: H. Heckhausen, P. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 101-120). Berlin: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kullmann, H.-M. & Seidel, E. (2005). *Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter* (2. aktual. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kunze, D. (2003). *Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert-systemischen Erwachsenenbildung. Wie Wissen zum (nicht) veränderten Handeln führt*. Köln: GwG-Verlag.
- Kuwan, H., Thebis, F., Gnahs, D., Sandau, E. & Seidel, S. (2003). *Berichtssystem Weiterbildung VIII: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Kuwan, H. & Thebis, F. (2004). *Berichtssystem Weiterbildung IX: Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Lamnek, S. (1988). *Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Landwehr, N. (1994). *Neue Wege der Wissensvermittlung*. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lebiere, C. (1999). The dynamics of cognition: An ACT-R model of cognitive arithmetic. *Kognitionswissenschaft*, 8, 5-19.
- Lefrancois, G.R. (2003). *Psychologie des Lernens (3. unveränd. Aufl.)*. Berlin: Springer. (Original erschienen 1972: Psychological Theories and Human Learning: Kongors Report)
- Lehmensick, E. (1926). *Die Theorie der formalen Bildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lemke, S. (1995). *Transfermanagement*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Lenz, W. (2003). *Österreichischer Länderbericht zum OEC/CERI-Seminar: Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen*. [On-line]. Available: <http://www.zse.asn-ktn.ac.at/oecdceri/2003/Lnderber.pdf>
- Levin, A. (2005). *Lernen durch Fragen: Wirkung von strukturierten Hilfen auf das Generieren von Studierendenfragen als begleitende Lernstrategie*. München: Waxmann.
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L. A. & Sears, P. S. (1944). Level of aspiration. In J. M. Hunt (Ed.). *Personality and the behavior disorders* (pp. 333-378). New York: Ronald Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*. Bern: Huber.
- Lorenz, N. (2004). *Optimierung von Lernen und Lerntransfer durch Selbstorganisation: Praktische Lerngestaltanalysen und Gestaltungsempfehlungen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Luca, R. & Winschermann, M. (1995). Gestaltpädagogik - Die Wiederentdeckung des Nicht-Machbaren. In V. Buddrus (Hrsg.), *Humanistische Pädagogik; Eine Einführung in Ansätzen integrativer und personenzentrier-ten Lehrens und Lernens* (S. 101-116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maag Merki, K. & Grob, U. (2005). Überfachliche Kompetenzen: Zur Validierung eines Indikatorensystems. In A. Frey, R. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik: Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Macaulay, C. (2000). Transfer of learning. In V. E. Cree & C. Macaulay (Eds.), *Transfer of learning in professional and vocational education* (pp. 1-26). Oxford, UK: Blackwell.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.) (1992a). *Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H., Prenzel, M. & Gräser, C. (1992b). Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. *Unterrichtswissenschaft*, 20 (2), 126-143.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia. Ein Lehrbuch zur Multimedia-Didaktik und -Anwendung* (S. 139-148). Weinheim: Beltz.
- Mandl, H., Kopp, B. & Dvorak, S. (2004). *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Marini, A. & Genereux, R. (1995). The challenge of teaching for transfer. In A. McKeough, J. Lupart & A. Marini (Eds.), *Teaching for transfer. Fostering generalization in learning* (pp. 1-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marlatt, G. A. & Gordon, J. R. (1980). Determinants of relapse - Implications for the maintenance of behavior change. In P. O. Davidson & S. M. Davidson (Eds.), *Behavioral medicine: changing health life styles* (pp. 410-452). New York: Brunner/Mazel.
- Marx, R. D. (1982). Relapse revention for managerial training. *Academy of Management Review*, 7, 433-441.
- Mayer, R. E. & Wittrock, M.C. (1996). Problem-solving transfer. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 47-62). New York: Macmillan.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- McGuire, W. J. (1968). Personality and attitude change: an information-processing theory. In A. G. Greenwald, T. C. Brock & T. M. Ostrom (Eds.), *Psychological foundations of attitudes* (pp. 171-96). New York: Academic Press.
- McGuire, W. J. (1969). The nature of attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology, Vol. 3* (pp. 136-314). Reading, Ma: Addison-Wesley.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology, 3rd edition, Vol. 2* (pp. 233-346). New York: Random House.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meier, D. (2004). *Accelerated learning: Handbuch zum schnellen und effektiven Lernen in Gruppen*. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH. (Original erschienen 2000: The accelerated learning handbook)
- Merkens, H.; Rauschenbach, Th. & Weishaupt, H. (Hrsg.) (2002). *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikation. *Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung*, 7 (1), 36-43.
- Messner, H. (1978). *Wissen und Anwenden: Zur Problematik des Transfers im Unterricht*. Stuttgart: Klett.
- Metzger, Ch. (2002). *Wie lerne ich? Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen (5. Aufl.)*. Aarau: Sauerländer Verlage AG.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Original erschienen 1991: Transformative dimensions of adult learning)
- Mickel, W. (1999). Politische Bildung als Strukturmerkmal der Weiterbildung. In J. Knoll (Hrsg.), *Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung* (S. 79-85). Neuwied/Kriftel: Luchterhand Verlag.
- Monbaron-Houriet, J. (2004). *Les formateurs d'adultes: Une identité composite*. (Thèse No 324. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation).
- Montada, L. (2002). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie (5. überarb. Aufl.)* (S. 418-442). Weinheim: Beltz.

- Mühlhoff, W.R. (1978). Lerntransfer - Umsetzung überbetrieblicher Weiterbildung in innerbetriebliche Nutzung. *Rationalisierung*, 29 (3), 66-69.
- Müller, U. (2003). *Weiterbildung der Weiterbildner. Professionalisierung der beruflichen Weiterbildung durch pädagogische Qualifizierung der Mitarbeiter*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Münch, J. (1995). *Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Münchner Bildungsforum. (1976). *Projektgruppe 1: Funktionsbild des Weiterbildungsreferenten*. München: Münchner Bildungsforum.
- Mutzeck, W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln: Rekonstruktion und Analyse*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Neber, H. (1993). Training der Wissensnutzung als objektgenerierende Funktion. In K. Klauer (Hrsg.), *Kognitives Training* (S. 217-243). Göttingen: Hogrefe.
- Neuberger, O. (1991). *Personalentwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession?: Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2002). Professionswissen aus der Sicht der Profession. In B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth, (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001* (S. 31-32). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2003). Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (S. 71-93). Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH.
- Nittel, D. & Völzke, R. (2002). *Jongleure der Wissensgesellschaft: Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Nuissl, E. (1996). Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995ff. In K. Derichs-Kunstmann; P. Faulstich & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* (S. 23-36). Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nuissl, E. (2000). *Ausbildung der Ausbilder in Deutschland*. [On-line]. Available: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_02.doc

- Ochsner, M. (1975). *Der Lerntransfer bei der Ausbildung von Führungskräften am Beispiel der Schulung der Wertanalyse*. Lenzburg: Kromer.
- Olbricht, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ortner, G. (o.J.). *Massenmedien und Lernvermögen: Der Einfluss asymmetrischer Massenmedien auf die Entwicklung des individuellen Lernvermögens*. [On-line]. Available: http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Ortner_Massenmedien.pdf
- Osgood, C. E. (1949). The similarity paradox in human learning: a resolution. *Psychological Review*, 56, 132-143.
- Ott, B. (2000). *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens: Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung* (2. überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Ötsch, W. & Stahl, T. (1997). *Das Wörterbuch des NLP: Das NLP-Enzyklopädie-Projekt*. Paderborn: Junfermann.
- Pätzold, G. (1996). *Lehrmethoden in der beruflichen Bildung* (2. Aufl.) Heidelberg: Sauer-Verlag.
- Pawlowsky, P. & Bäumer, J. (1996). *Betriebliche Weiterbildung: Management von Qualifikation und Wissen*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Pehl, K. & Reitz, G. (2003). *Volkshochschul-Statistik 41. Folge, Arbeitsjahr 2002*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1989). Rocky road to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24 (2), 113-142.
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1992). *Transfer of Learning*. [On-line]. Available: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/traencyn.htm>
- Peters, R. (1999). Kompetenzen und Professionalität von Diplompädagogen mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich & J. Wittpoth (Hrsg.), *Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung* (S. 92-102). Frankfurt am Main: DIE.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungsprofessionalität*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Peterßen, W. (1997). Methoden-Lexikon. Friedrich Jahresheft 1997, 120-128.
- Peterßen, W. (2001). *Lehrbuch allgemeine Didaktik* (6. aktual. Aufl.). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

- Phillips, J. J. (1996). *Accountability in human resource management*. Houston: Gulf Publication.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett.
- Piezzi, D. (2002). *Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung: Die Bedeutung der Arbeitsumgebung und der Integration der Weiterbildung in die Unternehmensführung*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Pöggeler, F. (Hrsg.). (1971). *Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Reihe Band 6*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 1966: The tacit dimension)
- Posner, M.I. (2004). Progress in attention research. In M. I. Posner (Ed.), *Cognitive neuroscience of attention* (pp. 3-9). New York: Guilford Press.
- Putz-Osterloh, W. (1973). Über die Effektivität verschiedener Trainingsverfahren zur Verbesserung des Problemlöseverhaltens erwachsener Personen. Unveröff. Dissertation, Universität Bamberg.
- Rank, B. & Wakenhut, R. (Hrsg.) (1998). *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-training*. München/Mering: Hampp.
- Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg. "Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?"* (S. 16-35). Hamburg: Feldhaus.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. Forschungsbericht Nr. 6. [On-line]. Available: http://pblkurs.psi.uni-heidelberg.de/reinmann_mandl/mandl.htm (16.11.2005)
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie (4. Aufl.)* (S. 601-646). Weinheim: Beltz.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (1), 78-92.
- Rogers, C. R. (1974). *Die klientbezogene Gesprächstherapie*. München: Kindler.

- Rogge, K. (2000). Die Open-Space-Konferenz oder die strukturierte Kaffeepause. In: U. Witthaus & W. Wittwer (Hrsg.), *Open Space: Eine Methode zur Selbststeuerung von Lernprozessen in Grossgruppen* (S. 40-50). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Ross, B. & Kenndey, P. (1990). Generalizing from the use of earlier examples in problem solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16 (1), 42-55.
- Roth, H. (1970). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens* (12. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2*. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1976). Pädagogische Auswertung der Psychologie des Lernens. Eine pädagogische Psychologie des Lernens. In: H. Roth (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens* (15. Aufl.). (S. 179-296). Hannover: Schroedel.
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert* (neu, überarbeitete Ausg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rumelhart, Dd. & Norman, D. (1981). Analogical processes in learning. In: J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 335-361). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sattelberger, Th. (Hrsg.). (1989). Innovative Personalentwicklung: Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen. Wiesbaden. In: T. Sattelberger (Hrsg.), *Human Resource Management im Umbruch: Positionierung, Potentiale, Perspektiven* (S. 80-113). Wiesbaden: Gabler.
- Salvucci, D. D. & Anderson, J. R. (1998). Analogy. In J. R. Anderson & C. Lebiere (Eds.), *The atomic components of thought* (pp. 343-383). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schäffter, O. (1994). Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 44 (1), 4-15.
- Scharpf, R. (1999). *Training und Transfer: Lernen, Anwenden und die Bedeutung fähigkeitsbezogener Kognitionen*. München: Rainer Hampp.
- Schick, M. & Wittwer, W. (1992). *Lehr- und Wanderjahre für Weiterbildner: Ein neues Bildungskonzept für berufliche Bildungsexperten*. Stuttgart: Klett.

- Schiersmann, Ch. (1990). *Wie Lehrende sich selbst verstehen - Aspekte der Rolleninterpretation*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- Schiersmann, Ch. (2001). Selbststeuerung als Leitbild für die Weiterbildung. In Forum Bildung (Hrsg.), *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation: Bericht der Expertengruppe* (S. 53-59). [On-line]. Available: <http://www.forum-bildung.de/bib/material/ex-bericht-bq.pdf>
- Schiersmann, Ch. & Strauss, H. (2003) Informelles Lernen - der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In W. Wittwer & S. Kirchhof (Hrsg.), *Informelles Lernen und Weiterbildung* (S. 145-167). München: Luchterhand
- Schläffter, O. (2003). Erwachsenenpädagogische Orientierungstheorie. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 59-81). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Schmidt, C. (2003). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick; E. v.Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 447-456). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schmidt-Denter, U. (1996). *Soziale Entwicklung: Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens* (3. korrig. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schmidt-Tanger, M. (1998). *Veränderungcoaching*. Paderborn: Junfermann.
- Schmiel, M. & Sommer, K.-H. (1991). *Lernförderung Erwachsener*. Heidelberg: Sauer-Verlag.
- Schneider, K. (1996). Intrinsisch (autotelisch) motiviertes Verhalten – dargestellt an den Beispielen des Neugierverhaltens sowie verwandter Verhaltenssysteme (Spielen und leistungsmotiviertes Handeln). In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenkreis Theorie und Forschung, Serie IV, Motivation und Emotion, Band 4* (S. 119-152). Göttingen: Hogrefe.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books
- Schöni, W. (2001). *Praxishandbuch Personalentwicklung: Strategien, Konzepte und Instrumente*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Schrader, E., Gottschall, A. & Runge, T. (1984). *Der Trainer in der Erwachsenenbildung: Rolle, Aufgaben, Verhalten*. München: Carl Hanser Verlag.
- Schrader, J. (1994). *Lerntypen bei Erwachsenen: Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

- Schröder-Naef, R. (2000). Foundations of self-directed lifelong learning. In G. Straka (Hrsg.), *Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptional considerations. LOS, Learning organized self-directed researchgroup* (S. 143-154). Münster: Waxmann.
- Schröder-Naef, R. (2005). *Erwachsenenbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme 2004 und neue Empfehlungen*. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission.
- Schröder-Naef, R., Dünz, M., Kasser, M., Schuler, J., Widmer, J. & Wirth, P. (1999). *Erwachsenenbildung in den Kantonen. Materialien, Vorschläge und Anträge der Interkantonalen Konferenz der Beauftragten für Erwachsenenbildung (IKEB)*. Bern: EDK
- Schulenberg, W. (1972). Erwachsenenbildung als Beruf. In W. Schulenberg, A. Henning, U. Jung, E. Bach, H. Siebert, G. Doerry, H. Tietgens & K. Senzky (Hrsg.), *Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 7-23). Braunschweig: Westermann Taschenbuch.
- Schulmeister, R. (o. J.). *Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht: Ein Plädoyer für offene Lernsituationen*. [On-line]. Available: http://www.izhd.uni-hamburg.de/pdfs/Didaktisches_Design.pdf
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). Self-Regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk & B. H. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 305-314). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwarz, B. (2004). Kompetenz und lebenslanges selbstgesteuertes Lernen. In M. Wosnitza, A. Frey & R. Jäger (Hrsg.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik: Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 1-13). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2001). Beratung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie (4. Aufl.)* (S. 567-600). Weinheim: Beltz.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (1999). *Erwachsenenbildung in den Kantonen. Studienbericht Band 56*. Bern: EDK.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (2003). *Empfehlungen zur Weiterbildung von Erwachsenen*. Bern: EDK.
- Seel, N. (1991). *Weltwissen und mentale Modelle*. Göttingen: Hogrefe.
- Seel, N. (2000). *Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München/Basel: E. Reinhardt.

- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary view. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)* (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Siebert, H. (1970). *Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Zur Geschichte und Theorie der sozialistischen Erwachsenenbildung*. Düsseldorf: Bertelsmann Univ.-Verlag.
- Siebert, H. (1979). *Animation in der Weiterbildung: Studie über Erfahrungen und Modelle und ihre Auswirkungen auf Tätigkeit und Vorbild des Weiterbildungspersonals*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Siebert, H. (1983). *Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (2003a). Konstruktivistische Aspekte einer Ermöglichungsdidaktik. In I. Schüßler & R. Arnold (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (S. 37-47). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siebert, H. (2003b). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (4. aktual. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (2004). *Theorien für die Praxis: Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien: Analyse und Intervention* (S. 251-264). Göttingen: Hogrefe.
- Singley, M. K. & Anderson, J. R. (1989). *The transfer of cognitive skill*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Skinner, B. (1973). *Wissenschaft und menschliches Verhalten*. München: Kindler
- Smith, D. & Kolb, D. (1986). *User's guide for the learning style inventory. A manual for teachers and trainers*. Boston: McBer and Company.
- Sorg-Barth, C. (2000). *Professionalität betrieblicher Weiterbildner: eine Analyse der erforderlichen Kompetenzen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

- Spada, H. (1992). *Lehrbuch allgemeine Psychologie* (2., korr. Aufl.). Bern/Götttingen/ Toronto/Seattle: Hans Huber.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stahlberg, D. & Fey, D. (1996). Einstellungen: Struktur, Messung und Funktion. In W. Stroebe, M. Hewstone & G. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (3. überarb. Aufl.) (S. 219-252). Berlin: Springer.
- Stamm, M. (1999). *Qualitätsevaluation und Bildungsmanagement im sekundären und tertiären Bildungsbereich* (2. Aufl.). Aarau: Sauerländer.
- Stangl, W. (2005). Lernstile - was ist dran? *Praxis Schule*, 31 (3), 5-10.
- Statistisches Bundesamt (2002). *Zweite Europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung (CVTS2): Ergebnisse der schriftlichen Erhebung bei zirka 3'200 Unternehmen mit 10 bis mehr Beschäftigte in Deutschland*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Staudt, E. (1990). Defizitanalyse betrieblicher Weiterbildung. In W. Schlaffke & R. Weiss (Hrsg.), *Tendenzen betrieblicher Weiterbildung. Aufgaben für Forschung und Praxis* (S. 36-78). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Steiner, G. (2001). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch* (4. überarb. Aufl.) (S. 137-206). Weinheim: Beltz.
- Sternberg R. J. & Frensch, P. A. (1993). Mechanism of Transfer. In D. K. Dettermann & R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: intelligence, cognition, and instruction* (pp. 25-38). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Stiefel, R. T. (1996). *Lektionen für die Chefetage*. Stuttgart: Klett.
- Straka, G. & Macke, G. (2002). *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. München/Berlin: Waxmann.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz (Psychologie Verlagsunion). (Original erschienen 1990: Basics of qualitative research)
- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Süssmilch-Walther, I. & Gilleßen, S. (2003). *Ein Bezugsrahmen für Rollen in Unternehmen. Teil 1: Grundlagen, Abgrenzung und Methodik. Arbeitsbericht 1/2003 der Universität Erlangen-Nürnberg*. [On-line]. Available: http://www.wil.uni-erlangen.de/veroeffentlichungen/download/siprum/iw-sg_arbeitsbericht_1.pdf
- Taylor, J. (1989). *Transformative Learning. Becoming aware of possible worlds*. Unpublished Master of Arts thesis, University of British Columbia.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225-265). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Thomas, J. (2000). *A review of research on project-bases learning*. [On-line]. Available: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Thommen, T. (1985). *Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler*. Bern: Huber.
- Thorndike, E. L. & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8, 247-261.
- Tietgens, H. (1983). *Hauptberufliche Mitarbeiter an Volkshochschulen. Arbeitspapier der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Tietgens, H. (1988a). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke, H. Tietgens, O. Schäffter, A. Venth & C. Müller (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1988b). Professionalität in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), S. 87-94.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietgens, H. (1997). Allgemeine Bildungsangebote. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erwachsenenbildung Band 4* (S. 469-505). Göttingen/Bern: Hogrefe.
- Tietgens, H. (2000). Reflexionen für die Zukunft: Die Profession Erwachsenenbildung in historischer Perspektive. In R. Bergold, R. Hohmann & A. Seiverth (Hrsg.), *Profession Erwachsenenbildung – Neue Chancen für ein Berufsbild? Fachtagung zum Projekt "Be-*

- rufseinführung für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung" vom 1. bis 3. Dezember 1999 in Eisenach* (S. 31-38). Recklinghausen: Bitter.
- Tietgens, H. & Weinberg, J. (1971). *Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens*. Braunschweig: Georg Westermann.
- Tippelt, R. & Barz, H. (Hrsg.). (2004). *Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen. Kurzfassung der Studie zur Nutzung von Weiterbildungsangebote*. [On-line]. Available: http://www.bmbf.de/pub/weiterbildungsverhalten_und_interessen.pdf
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Udris, I. (1993). Trainingsverfahren zur Förderung der Sozialkompetenz. In C. Friede & K. Sonntag (Hrsg.), *Berufliche Kompetenz durch Training* (S. 100-123). Heidelberg: Sauer-Verlag.
- Ullrich, S. (1995). *Transfer in Management-Trainings: Eine summative Evaluationsstudie zur Überprüfung eines transferunterstützenden Instruments*. Wiesbaden: DUV.
- Van Velsor, E. & Musselwhite, W. C. (1986). The timing of training, learning and transfer. *Training and Development Journal*, 8, 58-59.
- Vester, F. (1975/2004). *Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* (30. Aufl.). München: dtv.
- Visser, W. (1994). Organisation of design activities: opportunistic, with hierarchical episodes. *Interacting with computers: The interdisciplinary journal of human-computer interaction*, 6 (3), 239-274.
- Vogel, N. & Wörner, A. (2002). Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 81-92). Opladen: Leske + Budrich.
- Völzke, R. (2002). Professionelle Selbstbeschreibung erwachsenenpädagogischen Handelns: Unterweisen, trainieren, beraten und moderieren. In B. Dewe, G. Wiesner & J. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung 2001* (S. 65-77). Bielefeld: Bertelsmann.
- von Martial, L. (2002). *Einführung in didaktische Modelle* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- von Rosenblatt, B. & Thebis, F. (2004). *Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- von Rosenstiel, L. (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (5. überarb. Aufl.) Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Vulpus, A. (1979). Weiterbildung statt Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu den Gründen für die Begriffswahl. *Hessische Blätter der Volksbildung*, 29, 63-70.
- Vygotskij, L. S. (1969). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag. (Original erschienen 1930: *Ètjudy po istorii povedenija*)
- Wagenschein, M. (1975). *Verstehen lehren: Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch* (5., erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weilenmann, H. (1955). Notwendigkeit der Erwachsenenbildung. In SVEB. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Schweiz* (S. 13-78). Zürich: Artemis-Verlag.
- Weinert, F. E. & Knopf, M. (1990). Gedächtnistraining im höheren Erwachsenenalter: Lassen sich Gedächtnisleistungen verbessern, während sich das Gedächtnis verschlechtert? In R. Schmitz-Scherzer, A. Kruse & E. Olbricht (Hrsg.), *Altern - ein lebenslanger Prozess der sozialen Interaktion* (S. 91-102). Darmstadt: Steinkopff.
- Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie. Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 1-48). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001a). Lernen des Lernens. In Forum Bildung (Hrsg.), *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation: Bericht der Expertengruppe* (S. 23-27). [On-line]. Available: <http://www.forum-bildung.de/bib/material/ex-bericht-bq.pdf>
- Weinert, F. E. (2001b). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Göttingen: Hogrefe.
- Weisser, J. (2002). *Einführung in die Weiterbildung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wilkening, O. S. (1992). Bildungs-Controlling - Instrumente zur Erfolgssteuerung der Personalentwicklung. In H.-C. Riekhof (Hrsg.), *Strategien der Personalentwicklung* (3. Aufl.) (S. 423-451). Wiesbaden: Gabler.
- Wirth, I. (Hrsg.) (1978). *Handwörterbuch der Erwachsenenbildung*. Paderborn: Schöningh.

- Wittpoth, J. (2003). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wittwer, W. (1982). *Weiterbildung im Betrieb: Darstellung und Analyse*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Wittwer, W. (2001). Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. *REPORT: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung*, 23 (2), 109-127.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt: Campus.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.
- Wundt, W. (1896). *Grundriss der Psychologie*. Leipzig: Engelmann.
- Zimbardo, P. & Gerrig, R. (1999) *Psychologie* (7., neu überarb. Aufl.). Berlin: Springer. (Original erschienen 1992: *Psychologie and Life*, 13th Ed.)
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zocher, U. (2000). *Entdeckendes Lernen lernen: Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Zur Bonsen, M. & Maleh, C. (2001). *Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen*. Weinheim: Beltz.

ANHANG

Anhang A: Weiterbildende - Profession, Professionalisierung und Professionalität	516
Anhang B: Weiterbildungsvorstellungen in der Schweiz	547
Anhang C: Detailbeschreibung der Weiterbildungsteilnehmenden (CH)	548
Anhang D: Glossar der in der Weiterbildung tätigen Personen	550
Anhang E: Drei Rollenbilder von Personalentwicklern (i.A.a. Becker, 2002a, 467f.).....	554
Anhang F: Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner (Harteis & Prenzel, 1998, S. 590)	555
Anhang G: Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner (Sorg-Barth, 2000).....	557
Anhang H: Berufliches Selbstverständnis.....	559
Anhang I: Bezeichnungen für betriebliche Weiterbildner (Sorg-Barth, 2000, S. 162):	560
Anhang J: Lehrtheorien nach Siebert (2004)	561
Anhang K: Auswahl verschiedener Lernformen.....	565
Anhang L: Lernfähigkeiten und Lehrfunktionen (i.A.a. Simons, 1992, S. 255)	571
Anhang M: Klassifikation betrieblicher Weiterbildungsmassnahmen (Überblick)	572
Anhang N: Glossar Lehrmethoden und Lehrmedien.....	573
Anhang O: Auswahl verschiedener Kompetenzeinteilungen.....	589
Anhang P: Eine Auswahl an Kompetenzprofilen.....	594
Anhang Q: Strategien der Lern- und Transfersicherung	595
Anhang R: Eine Auswahl an Modellen zur Veränderung	596
Anhang S: Dimensionierung des Lernverständnisses (eigene Darstellung	598
Anhang T: Fragebogen für betriebsintern tätige Weiterbildende (Version Deutsch, Auszug).....	599
Anhang U: Fragebogen externe Weiterbildende	600
Anhang V: Leitfaden Trainer, Programmverantwortliche und Linienreferenten (Auszug)	603
Anhang W: Interviewleitfaden Leiter einer Bildungsabteilung (Auszug).....	604
Anhang X: Interviewleitfaden externe Weiterbildende.....	605
Anhang Y: Liste der befragten externen Weiterbildner	606
Anhang Z: Einteilung der externen Weiterbildner nach Kategorien.....	610
Anhang AA: Statistische Beschreibung der Stichprobenteilgruppen (Zusammenfassung)	611
Anhang BB: Codeliste berufliches Selbstverständnis (ausserorientiert)	615
Anhang CC: Beschreibung ausgewählter Codes Thematik Hauptaufgaben	619
Anhang DD: Beschreibung ausgewählter Codes Thematik Rolle.....	622
Anhang EE: Beschreibung ausgewählter Codes positiver/negativer Aspekte	624
Anhang FF: Codeliste berufliches Selbstverständnis (überlappend).....	626
Anhang GG: Beschreibung ausgewählter Codes Thematik Kompetenz.....	629
Anhang HH: Häufigkeitstabelle Kompetenzprofil Trainer (N=6)	632
Anhang II: Häufigkeit Kompetenzprofil Trainer mit Dimensionsaufteilung (N=6)	633
Anhang JJ: Häufigkeitstabelle Kompetenzprofil Erwachsenenbildner (N=5)	634
Anhang KK: Kompetenzprofil Erwachsenenbildner mit Dimensionsaufteilung (N=5)	635
Anhang LL: Beschreibung ausgewählter Codes Thematik Ausbildungsverständnis	636
Anhang MM: Codeliste berufliches Selbstverständnis (innenorientiert)	638

Anhang NN: Beschreibung ausgewählter Codes Thematik Motive.....	641
Anhang OO: Codeliste Themenkreis Lernen (nach Häufigkeit geordnet)	643
Anhang PP: Codeliste Transferdefinitionen und Transferdefinitionselemente	649
Anhang QQ: Codeliste Transfermethoden (1. Teil).....	650
Anhang RR: Codeliste Transfermethoden (2. Teil)	651
Anhang SS: Zuordnung Transfermethoden zu den Weiterbildungsphasen (1. Teil).....	652
Anhang TT: Zuordnung Transfermethoden zu den Weiterbildungsphasen (2. Teil)	653
Anhang UU: Sammel- und Unter-codes Transfermethoden.....	654
Anhang VV: Codeliste Ausbildungserfolgsindikatoren.....	655
Anhang WW: Codeliste Transfervoraussetzungen	656
Anhang XX: Codeliste Transferfeedback der Teilnehmenden.....	657
Anhang YY: Codeliste Verbesserungsvorschläge Transfer	658
Anhang ZZ: Codeliste Verbesserungsvorschläge Vorgesetzteninvolvierung	659
Anhang AAA: Aufteilung Verbesserungsvorschläge in Dimensionen	660
Anhang BBB: Codeliste Transfertheorien, -konzepte und -sicherung	661
Anhang CCC: Codeliste Transferzeitpunkt, -wissen und -methoden.....	662

Anhang A: Weiterbildende - Profession, Professionalisierung und Professionalität

"Erst am Ende der 60er Jahre begann die Erwachsenenbildung, sich vom *Modell Mission* abzuwenden und die Zielmarke Profession anzustreben."

Dieter Nittel (2000, S. 21)

I. Einleitung

Die Geschichte der Erwachsenenbildung/Weiterbildung - bezogen auf den deutschsprachigen Raum - zeigte, dass Weiterbildung unter Herausarbeitung eines "Dienstleistungscharakters" (Gieseke, 2004, S. 16) in einer Vielfalt organisatorischer Strukturen, Konzepten, methodischen Arrangements und Medien, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Teilnehmerzusammensetzungen, -wünsche und -bedürfnisse an diversen Orten stattfindet. Mit Faulstich et al., (1991, S. 191) kann deshalb in Bezug auf Weiterbildung von einem "facettenreichen Bild" gesprochen werden. Immer aber steht die "Bereitstellung von Lernhilfen für Erwachsene" (Fuhr, 1991, S. 28) im Zentrum; ein weit gefächertes Vorhaben, das im betrieblichen Umfeld grundsätzlich die Vergrößerung des Wissens, die Erweiterung des Könnens und die Änderung der Einstellungen der Mitarbeitenden zum Ziel hat (Jung, 2005, S. 256). Geht man davon aus, dass der Erfolg einer Weiterbildungsmaßnahme entscheidend von den die Maßnahme planenden, organisierenden und durchführenden Personen wie betriebsinterne oder externe Weiterbildner abhängt (vgl. Harteis & Prenzel, 1998; Terhart, 1995, S. 225), so stellt sich die Frage, wie dieser Personenkreis beschrieben werden kann, in welcher beruflichen und sozialen Lage sich Weiterbildner befinden und welche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten ihnen von unterschiedlichster Seite offeriert werden, damit sie ihrer anspruchsvollen Tätigkeit nachkommen können.

In Kapitel III wird die Fachliteratur über die oft kontrovers diskutierten Fragen nach Profession, Professionalisierung und Professionalität - vor allem bezogen auf die Weiterbildung - aufgearbeitet und in Kapitel IV ein Versuch unternommen, die in der Weiterbildung tätigen Personen unter verschiedenen Blickwinkeln zu beschreiben. Das Kapitel endet mit der Beschreibung der sozialen und beruflichen Lage sowie möglicher Ausbildungswege für (angehende) Weiterbildner in Deutschland, Österreich und in der Schweiz⁴⁶⁰.

⁴⁶⁰ Für eine Beschreibung der französischen Verhältnisse siehe Monbaron-Houriet (2004).

II. Profession, Professionalisierung, Professionalität

Um mit Begriffen produktiv umgehen zu können, ist vorgängig deren Sinngehalt definitorisch zu umschreiben, was im Folgenden mit Profession, Professionalisierung und Professionalität - sowie deren allfälliger Nähe zur Person des Weiterbildners - versucht wird.

II.I Begriffsklärung Profession

Nach Wirth (1978, S. 551) wird **Profession** mit **Beruf** gleichgesetzt während **Professionalisierung**⁴⁶¹ die dynamische Dimension desselben bezeichnet. Nittel (2000, S. 18) schlägt präzisierend vor, unter Profession

"einen akademischen Beruf zu verstehen, der besonders ausgewiesen ist, weil er ein für die gesellschaftliche Reproduktion zentrales Problem bearbeitet und das hierzu erforderliche Wissen systematisch anwendet."

Die Einschränkung auf eine akademische Fundierung wird in einer zweiten Definition, die auf Definitionen deutschsprachiger Autoren anfangs der 1970er Jahre gründet, relativiert:

"Professionen werden als besonders ausgewiesene, zumeist akademische Berufe definiert, die ein bestimmtes Verhältnis nach innen (Korpsgeist) aufweisen, Dienstleistungen für ihnen anempfohlene Menschen erbringen, systematisch erzeugtes Wissen auf ausseralltägliche Probleme anwenden und ihr Handeln dem Gemeinwohl unterordnen." (ebd., S. 23)⁴⁶²

Wie noch bei den verschiedenen - vor allem in der Schweiz - etablierten Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Personen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu zeigen sein wird, ist eine **Eingrenzung auf einen akademischen Beruf** fraglich und eher für Deutschland nachvollziehbar, so dass der zweite Definitionsversuch besser dem entspricht, was in der

⁴⁶¹ Die Einführung des Professionalisierungsbegriffs in die Erwachsenenbildung und die Unterscheidung zwischen Profession und Professionalisierung gehen auf Schulenberg (1972, S. 16) zurück: "Ein Beruf wird entweder durch Fremdsteuerung gemacht oder er entsteht in einem integrierenden und intensivierenden Selbstentwicklungsprozess der Professionalisierung im engeren Sinne." Die Professionalisierung geschieht durch Selbststeuerung der handelnden Personen, was eine relativ hohe und wissenschaftliche Ausbildung erfordert (ebd., 1972, S. 17) und ein zur Profession gehörendes, artikuliertes Bewusstsein der gemeinsamen Aufgabe und Verantwortung beinhaltet (ebd., 1972, S. 21). Ein historischer Überblick über die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität findet sich bei Tietgens (2000, S. 31ff.).

⁴⁶² Tietgens (2000, S. 33) verweist auf vier Professionskriterien: Vorhandensein eines allgemeinen wissenschaftlichen Wissens, die konkrete situations- und problemgerechte Anwendung desselben, Vorliegen eines Berufsethos und eines freien Berufs (z.B. Arzt, Jurist). Gerade letzteres Kriterium liegt bei den hauptberuflich tätigen Weiterbildnern meist nicht vor.

vorliegenden Arbeit unter Profession verstanden werden soll. Er weist zudem deutlicher auf eine Verschränkung zwischen Arbeit (Dienstleistung) und moralischer Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft hin, die im Gegenzug zu gesellschaftlicher Anerkennung führen kann. Bemerkenswert ist ferner, dass **Profession** in der Fachliteratur sehr viel seltener Verwendung findet als Professionalisierung oder Professionalität (Nittel, 2000, S. 17), was dahingehend verstanden werden kann, dass Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sich kaum einer Profession zugehörig fühlen (Innensicht) und die Gesellschaft diese Gruppierung nicht als Berufsgruppe er- bzw. anerkennt (Aussensicht). Nittel (2002, S. 31) schlägt denn einerseits vor, zwischen Profession, Professionalisierung und Professionalität zu unterscheiden und zudem Profession durch "**Berufskultur**"⁴⁶³ zu ersetzen, um damit zu unterstreichen, dass unterschiedliche Personengruppen wie Erziehungswissenschaftler, Lehrer, Psychologen, Soziologen, Sprachwissenschaftlicher oder pädagogische Autodidakten als Weiterbildner tätig sind.

II.II Begriffsklärung Professionalisierung

Obwohl staatliche Instanzen über die Entstehung einer Profession wachen, ist es letztlich die Gesellschaft, die entscheidet, ob "ein gesellschaftliches Problem einen Zentralwertbezug hat und in die Hände einer Profession übergeht"⁴⁶⁴ (Nittel, 2002, S. 29). Damit wird deutlich, dass Profession einen **Entstehungsprozess**, die Professionalisierung, durchläuft. Nach Wirth (1978, S. 554) dient Professionalisierung der "Entwicklung einer Berufsgesinnung". Neu werden bei der Professionalisierung - im Gegensatz zu einer Berufskonstruktion, die vorwiegend fremdgesteuert von statten geht - **Selbstgestaltungsprozesse** betont. Eine systematische Auseinandersetzung über das soziologische Konzept der Professionalisierung fand allerdings nach Wirth nicht statt (ähnlich Nittel, 2000, S. 18). Vielmehr wurde die Diskussion vornehmlich für die Errichtung von Ausbildungs- und Studienlehrgängen, für die laufbahnerische Sicherung und zur Erreichung öffentlicher Anerkennung verwendet (Wirth, 1978, S. 554; Weisser, 2002, S. 175). Somit ist Professionalisierung immer auch "machtpolitisch" und "berufsständigen Interessenpolitik" (Nittel, 2000, S. 16) verpflichtet.

Bezogen auf die **Weiterbildung** war Professionalisierung **vor 1970** eng an die Weiterbildungsinstitution (vor allem Volkshochschule) gebunden. Mit der Integration der Erwachsenenbildung in den Gesamtbildungsbereich wurden staatliche Initiativen zur Ausbildung von Weiterbildner - und damit zur Professionalisierung - wie Qualifizierung, Besoldungsrichtli-

⁴⁶³ Vgl. auch Nittel & Völzke (2002, S. 14): "Berufskultur der Weiterbildner".

⁴⁶⁴ Bezogen auf die Diskussionen über die Wichtigkeit von Lernen möchte man annehmen, dass ein gesellschaftliches "Problem" vorliegt.

nien, Ausschreibung von Stellen initiiert, was teilweise eng mit der Idee verknüpft war, eine quantitative Zunahme von hauptamtlich wissenschaftlich-pädagogischen Stellen zu erreichen (Faulstich et al.; 1991, S. 140). Tietgens (2000, S. 32) unterstreicht denn auch, dass mit dieser Professionalisierungssicht vornehmlich die "**Vermehrung der Hauptberuflichkeit**" gemeint sei. Dieser Vorstellung, die auch die "Verberuflichung im Weiterbildungsbereich" beinhaltet, widerspricht Weisser (2002, S. 176) mit Blick auf Geschichte, Herkunft, Ausbildung und Rekrutierung des Weiterbildungspersonals und plädiert für eine Professionalisierung "von innen her" (ebd., S. 177). Kraft (2006, S. 5) geht noch weiter und meint, dass "die Etablierung einer Profession Erwachsenenbildung-/Weiterbildung heute sicher kein ernsthaftes Ziel mehr sein kann". Vielmehr geht es darum, Professionalisierung als Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität zu verstehen, von einer Verberuflichung definitiv abzurücken und den Aspekt des **professionellen Handelns** in den Mittelpunkt zu rücken. In diesem Sinne versteht Gieseke (1996, S. 680) Professionalisierung als "Prozess, Bedingungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herzustellen,

- in denen die Tätigkeit hauptberuflich ausgeübt wird, ergänzt durch nebenberufliche Angebote;
- dass verbands- und trägerübergreifende erwachsenenpädagogische Standards erarbeitet werden, die die Qualität der pädagogischen Arbeit sichern helfen;
- dass ein trägerübergreifendes erwachsenenpädagogisches Studium Orientierungen und Prämissen erwachsenengerechten Lernens entwickeln hilft;
- dass empirische Forschung bessere Grundlagen erwachsenenpädagogischen Handelns schafft und diese aus der Praxis und an den Hochschulen unterstützt wird;
- dass berufsbegleitende Fortbildung und professioneller Austausch nicht nur auf Verbandsebene zum selbstverständlichen professionellen Habitus gehören⁴⁶⁵."

So gesehen geschieht Professionalisierung fokussiert auf **hauptberuflich Tätige** in den Bereichen Qualitätssicherung (inkl. Setzung von Standards), Ausbildung, Forschung, Fort- und Weiterbildung (inkl. Austausch, Netzbildung), wobei nach Weisser (2002, S. 177) die Prozesssteuerung durch die Erwachsenenbildner selbst geschehen sollte. Nicht zu vergessen

⁴⁶⁵ Diese Auflistung erinnert stark an jene, die Millerson (zit. nach Fuhr, 1991, S. 28) 1964 veröffentlichte und dabei folgende Elemente nannte: 1. "A profession involves a skill based on theoretical knowledge. 2. The skill requires training and education. 3. The professional must demonstrate competence by passing a test. 4. Integrity is maintained by adherence to a code of ethics. 5. The service is for public good. 6. The profession is organized."

ist, dass in einzelnen Unternehmen und an den Volkshochschulen **nebenberuflich** tätige Referenten einen beachtlichen (teilweise den grössten) Teil der Weiterbildungsarbeit abdecken und ebenfalls durch geeignete Massnahmen zu professionalisieren sind (vgl. Faulstich et al.; 1991, S. 141; Weisser, 2002, S. 179), da gerade sie oftmals über keine oder nur minimale erwachsenenbildnerische Kenntnisse verfügen⁴⁶⁶. Nittel (2000, S. 153) meint denn abschliessend: "Alles in allem stellt das Projekt der Professionalisierung somit ein offenes Vorhaben dar."

II.III Begriffsklärung Professionalität

Während Professionalisierung das Prozesshafte unterstreicht, kann **Professionalität** als **Endergebnis** desselben verstanden und beispielsweise aus "soziologischer", "bildungstheoretischer" oder "personalwirtschaftlicher" Sicht betrachtet werden (Sorg-Barth, 2000, S. 64):

Die **soziologische** Sichtweise betont den **Interaktionsaspekt** zwischen Weiterbildnern und Teilnehmenden und damit in erster Linie die Aufgabe der Ermöglichung von Kommunikation und den Umgang mit Deutungsmustern der Teilnehmenden, in zweiter Linie die Vermittlung von Lerninhalten (Dewe, 1996). **Bildungstheoretische** Vertreter wie Tietgens (1988a) unterstreichen mehr die **Persönlichkeitsförderung** und weniger die Qualifizierung oder das Lernen. Er versteht unter dem **Wissensteil** von Professionalität

"die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können" (ebd., S. 37)⁴⁶⁷.

⁴⁶⁶ Faulstich et al., (1991, S. 143) geben zu, dass immer wieder Argumente ins Feld geführt werden, dass vor allem bei nebenberuflichen Weiterbildungsreferenten der Nachweis einer Mindestqualifizierung unrealistisch sei. Diesen Argumenten widersprechen sie mit dem Hinweis auf die Wichtigkeit qualifizierter Weiterbildner und einer breiten Palette von Möglichkeiten zur Förderung der Fortbildung, wie die öffentliche Unterstützung (Stichwort Arbeitsförderungsgesetz) oder Zertifizierung von Weiterbildungsinstitutionen durch den Nachweis der Qualifikation der Weiterbildner.

⁴⁶⁷ Es ist mit Hof (2002c, S. 9f.) darauf hinzuweisen, dass Wissen - analog zum Transfer - als Prozess und als Inhalt verstanden werden und zudem auf unterschiedliche Ebenen verweisen kann wie auf das pädagogische Handeln eines Weiterbildners, die Darstellung von Inhalten oder Prozessen, Aneignung, Wiedergabe oder Verwendung. Ferner sind Prozess und Inhalt voneinander abhängig, was die von Hof vorgeschlagene Unterteilung etwas theoretisch erscheinen lässt. Zudem kommt - bezogen auf die Erwachsenenbildung - eine dritte Dimension hinzu, jene des Kontextes (vgl. situierte Kognition), der sich nicht nur auf den Erwachsenenbildner, sondern ebenso auf den Lernenden, die Lern- und die Transferaufgabe bezieht.

Damit unterstreicht der Autor die Wichtigkeit von wissenschaftlichem Wissen (Inhalt) und Vermittlungskompetenz (Prozess). Es geht ihm vor allem um die inhaltliche Aufbereitung wie Auswahl und Einsatz der entsprechenden Lehr- und Lernmethoden sowie die Einnahme dreier Rollen: Jene des Informators, des Moderators und des Motivators bzw. Verstärkers von Lernprozessen (Tietgens, 1988b, S. 94).

Aus **personalwirtschaftlicher** Sicht definiert Becker (2002a, S. 474) Professionalität, in Anlehnung an die Führungsbefähigungsgleichung,

"als Funktion von *Begabung* (im Sinne genetischer Voraussetzung), *Lernen* (im Sinne erworbener Spezialkenntnisse), *Erfahrung* (im Sinne der Erprobung im Einsatz von Begabung und Wissen) sowie *Anerkennung* (im Sinne der gesellschaftlichen Honorierung der besonderen Bedeutung einer Tätigkeit)."

Gerade die **berufliche Erfahrung** scheint einen wichtigen Einfluss auf die Erlangung spezifischen Wissens sowie sachbezogene, prozedurale und handlungsbezogene Kenntnisse zu haben⁴⁶⁸.

Eine **erwachsenenpädagogisch** betonte Sichtweise vertreten u.a. Peters (1999) und Gieseke (2000). Während Peters (1999, S. 99) die "Beachtung der Erfordernisse des **beruflichen Handelns**⁴⁶⁹, die Beachtung der Erfordernisse der zu **vermittelnden Themen**⁴⁷⁰ und die Beachtung und Erfordernisse der **Lernenden**⁴⁷¹" in den Mittelpunkt stellt, verweist Gieseke zusätzlich auf die Wichtigkeit von Fortbildung und Austausch mit der Wissenschaft, indem sie Professionalität als

"die Kenntnis und Handhabung von erwachsenenpädagogisch und interdisziplinär nützlichem Wissen, die selbstverständliche Teilnahme an Fortbildung, die Kooperation mit der Wissenschaft, eine differenzierte evaluative Auseinandersetzung mit Programmentwick-

⁴⁶⁸ Siehe dazu beispielsweise die Literatur zur Unterscheidung von Experten und Novizen u.a. bei Morguet (1992) oder Bransford, Brown & Cocking (2000).

⁴⁶⁹ D.h. das Verfügen über Erwachsenenbildungskompetenz, Bewusstsein der eigenen Aufgabe und Funktion, Reflexibilität im Hinblick auf Abhängigkeiten, Einflüsse, Grenzen oder die Selbstverpflichtung auf Handlungsethos (ebd., S. 99).

⁴⁷⁰ z.B. Wertschätzung von Bildung oder inhaltliche Fachkompetenz.

⁴⁷¹ z.B. Ermittlung und Respektierung von Lerninteressen, Bedürfnissen, Voraussetzungen, Herstellung lernförderlicher Bedingungen, Methodenkenntnisse etc..

lung, Teilnehmerbewegungen und Wandel im Lernverhalten vor Ort" (2000, S. 14) definiert.

Noch stärker tätigkeitsbezogen als jene von Peters und Gieseke fällt die Definition von Arnold, Nolda & Nuissl (2001, S. 184) aus, die Professionalität - ähnlich wie Tietgens - einerseits mit der Vermittlungskompetenz in Verbindung bringen und andererseits die Kompetenz, "die jeweilige Organisationsstrukturen mit zu berücksichtigen und je nach Bedarf konzeptionelle, planende, beratende, koordinierende und organisierende Leistungen anzubieten", betonen. Damit werden bildungstheoretische und eher personalwirtschaftliche Positionen miteinander verbunden. Mit Vogel & Wörner (2002) wird die nicht repräsentative Auswahl von Verständnisse über Professionalität beendet: Sie gehen von individuell gestalteten Professionsprofilen aus, "die im Verlaufe eigenverantwortlicher selbstgesteuerter Entwicklungsprozesse vor allem durch die Aneignung individuumspezifischer professioneller Kompetenzen entstehen." (ebd., S. 88).

Die Übersicht in nachfolgender Tabelle zeigt, dass das Professionalitätsverständnis von Weiterbildnern eine besondere Qualität des professionellen Handelns beschreibt, die sich im beruflichen Tun manifestiert und ihren Alltag prägen dürfte, sich aber nicht einheitlich fassen lässt und sich seit Mitte des letzten Jahrhunderts zunehmend verändert hat. Ferner dürften unterschiedlichste Einflüsse wie Sozialisation, gesellschaftliche Strömungen (Technologiewechsel, Bildungsreformen, Konzept des lebenslangen Lernens) aber auch berufliche Vorgeschichte, Biografie und Vorbildung der einzelnen Weiterbildner zur Vielfalt der Professionalitätsverständnisse geführt haben. Mit Monbaron-Houriet (2004, S. 37f.) ist festzuhalten, dass Merkmale einer Professionalität bei Weiterbildnern keineswegs von der Geschichte, Zielsetzung und Funktion der Erwachsenenbildung sowie ihrem Zeitgeist getrennt werden können.

Übersicht Professionalitätsverständnis (Auswahl):

	Soziologisches Verständnis	Bildungs- theoretisches Verständnis	Erwachsenen- pädagogi- sches Ver- ständnis	Personal- wirtschaftliches Verständnis
Professionalitäts- begriff	Pädagogisch	Pädagogisch	Erwachsenen- pädagogisch	Instrumentell- pädago-gisches Verständnis (strate- gische Personalent- wicklung)
Rolle des Wei- terbildners	Ermöglicher von Kommunikation und Erfahrungs- austausch	Informator, Moderator und Motivator von Lernprozessen	Lernvermittler	Coach, Produktent- wickler, Marketer
Schlagwort	Interaktion	Persönlichkeits- entwicklung	Lebenslanges Lernen	Strategische Perso- nalentwicklung Ökonomisierung der Erwachsenenbil- dung

Äussere Rahmenbedingungen können die Entstehung persönlicher und beruflicher Professionalität fördern, wenn sie professionelles Handeln ermöglichen und unterstützen. Zudem sind berufliche und menschliche Fähigkeit erforderlich, die ein Handeln als Weiterbildner erlauben. In Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen (vgl. Kapitel 4.6) ist zu beachten, dass dessen Notwendigkeit zwar in der Gesellschaft immer stärker erkannt wird, teilweise aber die individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen dazu fehlen, so dass professionelle Unterstützung sinnvoll und notwendig erscheint. Professionalisierung heisst denn auch für Kraft (2006, S. 8) "erwachsenen- und zielgruppenadäquat didaktisch qualitativ gute Weiterbildungsangebote für die Lernenden zu schaffen, verbunden mit professioneller Unterstützung der Lernenden bei den Herausforderungen des lebenslangen Lernens".

III. Das Weiterbildungspersonal

Für die Beschreibung des Weiterbildungspersonals lassen sich verschiedene Beschreibungsansätze finden, die teilweise in direkter oder indirekter Abhängigkeit zu Faktoren wie Unternehmenssituation, Unternehmensgrösse, Branche, konjunkturelle Situation oder Unternehmenskultur stehen. Aus diesem Grund kann dieses Vorhaben nur ansatzweise gelingen. Im Folgenden sollen im Speziellen auf die Anstellungssituation sowie mögliche Begriffe für in der Weiterbildung Tätige eingegangen werden.

III.I Zur Anstellungssituation der in Weiterbildung Tätigen

Nach wie vor gilt, dass das Weiterbildungspersonal aus verschiedenen Berufsgruppen wie Sozialwissenschaftler, Juristen, Pädagogen oder Ökonomen (Becker, 2002a; Faulstich, Teichler, Bojanowski & Döring, 1991, S. 135) rekrutiert wird und über unterschiedliche Qualifikationen sowie Lebens- und Berufsbiografien verfügt. Weiterbildungsarbeit wird als **professionelle** (d.h. durch Fachpersonen mit pädagogischer Ausbildung) oder als **semiprofessionelle** (d.h. durch Fachpersonen ohne vertiefende pädagogische Ausbildung, die nebenberuflich oder ehrenamtlich als Lehrkraft tätig sind) Tätigkeit verstanden.

Wie sind Weiterbildner mit einem Unternehmen verbunden? In Anlehnung an Arnold & Müller (1992, S. 105) kann grundsätzlich zwischen **betriebsinternen** und **externen** Personen unterschieden werden⁴⁷². Zusätzlich sind - in Abhängigkeit zur Anstellungssituation in einem Unternehmen - **hauptberuflich**⁴⁷³ in der Weiterbildung tätige Personen von **nebenberuflich** in oder für die Weiterbildung tätigen zu unterscheiden (Faulstich et al. 1991, S. 133; Arnold & Müller, 1992, S. 105). Während bei der Hauptberuflichkeit die Honorierung grundsätzlich durch die Gehaltszahlung erfolgt, kann bei einer Nebenberuflichkeit eine Honorarleistung erfolgen, wobei dann oftmals diese Person für mehrere Weiterbildungsanbietenden tätig ist (Freiberuflichkeit des Weiterbildners) oder aber neben dem Einsatz in der Weiterbildung, für die sie bezahlt wird, anderen weiterbildungsfremden Tätigkeiten nachgeht (Fachreferent, Dozent). Bei den hauptberuflich innerhalb eines Unternehmens Angestellten kann je nach Ausrichtung bzw. Funktion zwischen leitender (Leiterin Weiterbildung), planerisch-

⁴⁷² Schick & Wittwer (1992, S. 29) monieren, dass das Interesse an ausserschulischer Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik äusserst gering ist und daher eher Lehrer als (betriebliche) Weiterbildner untersucht werden. Sie sprechen denn auch vom "Phantombild" Weiterbildner, da ihrer Ansicht nach nur eine sehr spärliche Daten- und Sachlage vorliegt (ebd., S. 30).

⁴⁷³ Schon in den 20er Jahren des vorangegangenen Jahrhunderts war durchaus Hauptberuflichkeit in der Erwachsenenbildung (beispielsweise in der Funktion des Volksschulleiters in Grossstädten) anzutreffen (Tietgens, 2000, S. 31). Grundsätzlich hielt sich aber für längere Zeit die Auffassung, dass "für nebenberuflich Lernende..." "...nur nebenberuflich Lehrende" erforderlich seien (Tietgens, 1988, S. 32). Erst eine verstärkte Teilnehmerorientierung brachte das notwendige Verständnis für Hauptberuflichkeit in der Weiterbildung.

disponierender (Programmverantwortliche, Seminarleiter) oder lehrender (Trainerin) Tätigkeit unterschieden werden (vgl. u.a. Arnold & Müller, 1992; Nittel & Völzke, 2002).

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass Personen **ehrenamtlich** und damit ohne Entschädigung bzw. gegen eine symbolische Entschädigung für eine Weiterbildungsinstitution tätig sind, was vor allem in kirchlichen Einrichtungen oder Gewerkschaften anzutreffen ist (Faulstich et al., 1991, S. 133), oder aber für ihre Leistungen als Fachperson entlohnt werden und zusätzlich im Unternehmen als so genannte "interner Referent" bzw. "Linienreferent" auftreten⁴⁷⁴. Letztere sind **Fachpersonen**, die in einer **Linienfunktion** arbeiten und zusätzlich - vor allem in grösseren Unternehmen - die Weiterbildungsabteilung als Fachtrainer, Fachreferenten oder Fachdozenten unterstützen (Schick & Wittwer, 1992). In einigen Unternehmen werden beispielsweise Führungs- und Fachkräfte als Co-Trainer oder Moderatoren ausgebildet (Schrader, Gottschall & Runge, 1984, S. 233), um so auch eine möglichst praxisnahe Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen zu gewährleisten. Sie werden durch Personen aus der Weiterbildungsabteilung betreut und u.a. methodisch-didaktisch geschult; teilweise verrichten sie ihre Bildungsarbeit auch praktisch autonom. Zudem werden in gewissen Unternehmungen **Fachstellen** unterhalten, die als Bindeglied zur Weiterbildungsabteilung fungieren und eventuell als eigenständige "Weiterbildungseinheit" selbständig Weiterbildungsaufträge von der Linie entgegen nehmen und bearbeiten.

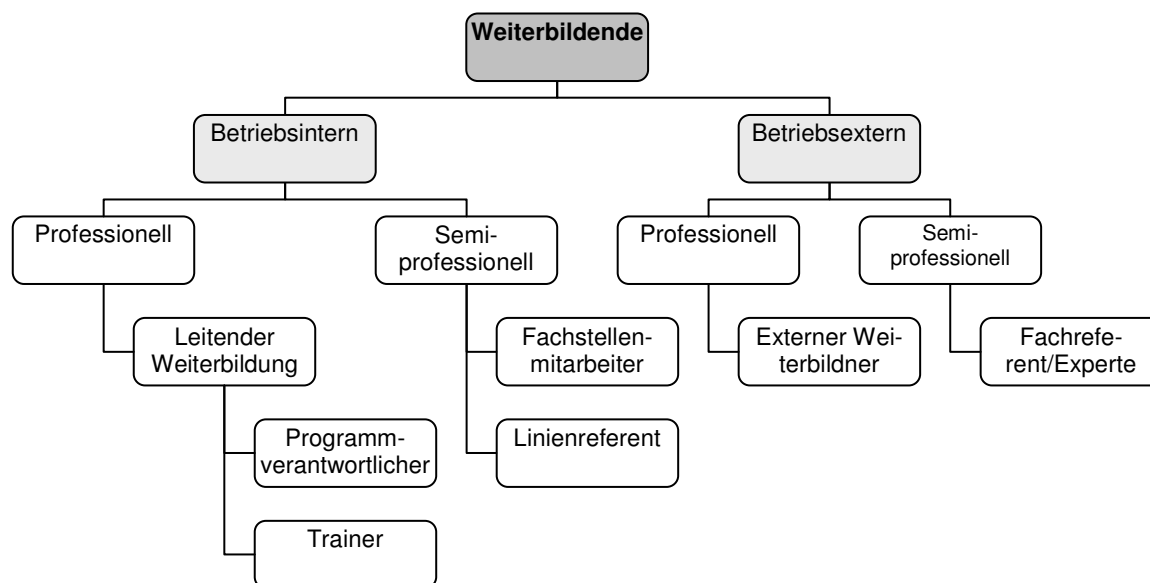
Darüber hinaus können Personen, die über keinen Anstellungsvertrag verfügen und deren Leistungen im Rahmen von Honorarzahungen abgegolten werden, ebenso für Weiterbildungsabteilungen oder Institutionen tätig sein (**externe Weiterbildungner, Berater** etc.). Über deren Bezeichnung liegen unterschiedliche Begriffe vor⁴⁷⁵.

Für die vorliegende Arbeit wird zusammengefasst eine Unterscheidung zwischen einerseits betriebsinterner und betriebsexterner sowie andererseits professioneller bzw. semiprofessioneller Tätigkeit betont, sowie die Funktionen Leitender Weiterbildungsabteilung, Programmverantwortlicher und Trainer (betriebsintern, professionell), Fachstellenmitarbeitende und Linienreferent (betriebsintern, semiprofessionell) sowie externer Weiterbildungner (betriebsex-

⁴⁷⁴ Nicht unerwähnt soll hier die wohl umfangreichste Weiterbildungsleistung bleiben, die on-the-job Weiterbildung durch nebenamtliche Weiterbildner wie Vorgesetzte, Kollegen oder durch Fachschulungen im Team.

⁴⁷⁵ Nicht selten werden ehemalige Angestellte der Weiterbildungsabteilung als Externe eingesetzt, um einerseits flexibel auf Bedarf, Auslastung und Kostenstruktur reagieren zu können und andererseits diese mit relativ wenig Aufwand einsetzen zu können.

tern, professionell) und Fachreferent/Experte (betriebsextern, semiprofessionell) eingeführt (siehe untenstehende Abbildung).



Einteilung möglicher Weiterbildnerfunktionen

Neben der **Anstellungsmodalität** kann nach Weisser (2002, S. 178f.) zwischen **administrativer** und **pädagogischer** Tätigkeit unterschieden werden, die verschiedene Kompetenzen voraussetzen⁴⁷⁶. Während die Erledigung administrativer Belange Kenntnisse und Fähigkeiten in der kaufmännischen und betriebswirtschaftlichen Praxis (Buchhaltung, Rechnungswesen, Computerkenntnisse, Organisation, Produktmanagement, Marktbearbeitung etc.) und kommunikative Kompetenzen erfordern, stehen bei der pädagogisch ausgerichteten Tätigkeit Kompetenzen in Methodik und Didaktik, Curriculum- und Lehrplanung sowie Durchführung im Vordergrund. Oftmals verfügen pädagogisch Tätige entweder über ausgewiesene fachliche Kompetenzen in den Gebieten, in denen sie Weiterbildungen anbieten (Fachexperte). Zudem haben sie sich eventuell pädagogische Kompetenzen angeeignet oder sind Erziehungswissenschaftler (Weisser, 2002, S. 179). Zudem gehen gewisse Autoren (z.B. Faulstich et al.; 1991, S. 135, Gieseke, 1988, S. 14) davon aus, dass hauptberuflich in der betrieblichen Weiterbildung tätige Mitarbeitende primär nicht-lehrende Tätigkeiten übernehmen, sondern vor allem organisatorische und konzeptionelle Aufgaben ausführen.

III. II Bezeichnungen für in der Weiterbildung Tätige

⁴⁷⁶ Faulstich et al., (1991, S. 133) unterteilen das Aufgabenspektrum des Weiterbildungspersonals in "disponierende Funktion", was Tätigkeiten wie "Organisation, Planung, Beratung und Auswertung" beinhaltet und "lehrende Funktion", die andragogische und fachliche Kompetenzen erfordern.

Eine Gruppe von Arbeiten rund um Fragen zur Profession, Professionalität und Professionalisierung befasst sich mit Erwachsenenbildung ganz allgemein und ist nicht spezifisch auf berufliche bzw. betriebliche Aus- und Weiterbildung gerichtet. Zu erwähnen sind u.a. Fuhr (1991), der in seiner Arbeit den Begriff "**Erwachsenenbildner**" verwendet; Bastian (1997), die sich mit der Situation freiberuflicher Mitarbeitender der Volkshochschulen, die als **Kursleitende** tätig sind, beschäftigte (vgl. auch Kade, 1989; Peters, 2004), die sich mit professionellem Handeln von Personen in der Erwachsenenbildung auseinandersetzte und dazu den Terminus **Erwachsenenbildner** wählte oder das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das in einer nicht repräsentativen Studie aus dem Jahre 2004 die berufliche und soziale Lage der "**Lehrenden in der Weiterbildung**"⁴⁷⁷ untersuchte.

Wittwer (1982, S. 78) und anderen Autoren wie Peters (2004, S. 44f.) stellen fest, dass unterschiedliche Benennungen wie Weiterbildungsreferent, Weiterbildner, Trainer, Dozent, Bildungsbeauftragter, Bildungsarbeitende, Bildungsreferent, Andragoge, Schulungs-, Seminar-Studien- und Kursleitende oder auf die hierarchische Position innerhalb eines Unternehmens hinweisende Ausdrücke wie Leiter der Aus- und Weiterbildung, der Personalentwicklung oder des Personal- und Bildungswesens in Gebrauch sind.

Daran können auf die **betrieblichen Weiterbildung** bezogene Untersuchungen neueren Datums, wie jene von Sorg-Barth (2000) anknüpfen. Die Autorin ging der Frage nach, wie in Zeitungsanzeigen die Stellen für **betriebliche** Weiterbildner ausgeschrieben werden: In den 574 von ihr untersuchten Stellenanzeigen fand sie insgesamt **55 unterschiedliche Bezeichnungen**, wobei in 19% Personalentwickler, in 18% Trainer sowie in je 10% Personalreferent, Leiter Bildungswesen sowie Bildungsreferent verwendet wurden.

Ungeklärt blieb dabei die Frage, ob regionale, unternehmensgrößen- und branchenabhängige Unterschiede erkennbar wären. Als Indiz **zeitlicher Einflüsse** und damit einhergehender Begriffsverschiebungen kann gewertet werden, dass Sorg-Barth (2000, S. 163) ihre Ergebnisse mit einer gross angelegten Studie von Stellenanzeigen der Frankfurter Allgemeinen Zeitung aus dem Jahre 1986 verglich und die dort gefundenen Bezeichnungen "Fachmann für Ausbildungswesen", "Fachmann für Fortbildung", "Fachmann für Personalwesen", "Pädagoge" und "Personalleiter" in ihrem Material nicht (mehr) auftauchten. Aufgrund der gewählten

⁴⁷⁷ Lehrende der Weiterbildung wird als Oberbegriff für so unterschiedliche Bezeichnungen wie pädagogisches Personal, Unterrichtende, Lehrer, Kursleiter, Dozent, Trainer, Erwachsenenbildner, Weiterbildner, Unterweisende, Beratungs- und Betreuungspersonal, Bildungsmanager, Coach etc. (BMBF, 2004, S. 12f.) verwendet.

Methodik kann Sorg-Barth zudem keine Antwort auf die Frage liefern, wie sich Personen, die sich in der Weiterbildung betätigen, selbst bezeichnen.

Dieser kurze Überblick zeigte, dass kein einheitlicher Gebrauch der Begriffe vorliegt, sondern vielmehr unterschiedliche Termini Verwendung finden, die sich teilweise stark an einzelne Aufgaben oder Aufgabengruppen bzw. Rollen orientieren, ein Gedanke, der zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen ist. Zudem ist hervorzuheben, dass als Datenbasis bei der Frage nach der Begrifflichkeit oftmals Stellenanzeigen zur Anwendung kamen (z.B. Sorg-Barth, 2000), die im Mittelpunkt stehende Personengruppe sich dazu hingegen nicht geäußert hat und die Vielfalt an Berufsbezeichnungen wohl auch dazu beiträgt, dass eine Identitätsbildung erschwert wird (Kraft, 2006).

IV. Lage und Ausbildung der Weiterbildner (Ländervergleich)

Bevor auf die Situation in den einzelnen Ländern eingegangen wird, soll eine knappe Ausführung internationaler Bestrebungen zur vereinheitlichten Beschreibung der komplexen Weiterbildungslandschaft die Lage etwas genauer darstellen. Anschliessend folgen länderspezifische Ausführungen zu den Weiterbildnern, ihrer beruflichen und sozialen Lage sowie möglicher Ausbildungsgänge in Deutschland, Österreich und der Schweiz⁴⁷⁸.

Schon seit längerer Zeit werden Bildungsbemühungen sowie Anstrengungen, über unterschiedliche Bildungssysteme Informationen zu erheben und auszuwerten, verfolgt. In Deutschland gibt beispielsweise das seit 1979 regelmässig durchgeführte Berichtssystem Weiterbildung (BSW) als repräsentative Bürgerbefragung Einblick in den Weiterbildungsbe-
reich. Immer mehr wurde zudem der Ruf laut, nationale Erhebungen soweit zu harmonisieren und zu standardisieren, dass Ergebnisse über die Landesgrenzen hinaus vergleichbar würden. Vorarbeiten dazu leisteten die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) 1997 mit der "International Standard Classification of Education" (ISCED 97), ein System, das erlaubt, unterschiedliche Bildungssysteme miteinander zu vergleichen⁴⁷⁹.

⁴⁷⁸ Für Frankreich findet sich eine Kurzbeschreibung der Ausbildungssituation für Weiterbildner bei Monbaron-Houriet (2004, S. 40f.). Ihr Fazit: Es steht eine enorme Anzahl möglicher Titel und Diplome für angehende oder schon im Beruf stehende Weiterbildner zur Verfügung, die die Heterogenität der Angesprochenen sehr gut widerspiegelt.

⁴⁷⁹ Parallel dazu haben erste und nachfolgende Durchgänge der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment), die internationale Vergleichbarkeit von Leistungsmessungen 15-jähriger Schüler anvisiert, u.a. hohe nationale Emotionswogen ausgelöst und zudem der internationalen Aktivität bezüglich bildungsstatistischer Vergleichbarkeit Auftrieb gegeben.

Um ein möglichst einheitliches Bild über die Situation in der **beruflichen Weiterbildung** zu erhalten, fand **1994** in den damals 12 EU-Mitgliedstaaten eine erste **europäische Erhebung** zur beruflichen Weiterbildung unter der Bezeichnung "Continuing Vocational Training Survey" (CVTS) statt⁴⁸⁰, die im Jahre **2000** sowie 2005 in erweiterter Form (25 europäische Länder) ein weiteres Mal durchgeführt wurde (CVTS2 bzw. CVTS3)⁴⁸¹. Dabei wurden Unternehmen aus verschiedenen Branchen, die zehn und mehr Beschäftigte in ihrem Betrieb engagierten, in einer repräsentativen Untersuchung schriftlich befragt. Ziel war dabei, Umfang und Art der Weiterbildungsangebote und der -teilnahme zu erheben und so einen Einblick in die berufliche Weiterbildung zu erlangen⁴⁸².

*Zu berücksichtigen ist bei all diesen Bemühungen, dass in der Regel kaum die Weiterbildner sondern die Weiterbildung Gegenstand der Untersuchung ist*⁴⁸³.

IV.I Weiterbildner in Deutschland

Der Personenkreis der Weiterbildner wird öffentlich kaum als ein einheitliches Berufsfeld wahrgenommen (vgl. Nittel 2000). Ein Grund dafür könnte in der Anstellungssituation liegen: Neben einigen wenigen hauptberuflich für Weiterbildungsanbieter Tätigen bilden neben-, freiberufliche oder ehrenamtlich tätige Personen die Mehrheit auf dem Weiterbildungsmarkt. Über das pädagogische Personal in der Weiterbildung stehen zudem kaum statistisch fundier-

⁴⁸⁰ Auslöser war das 1991 von der Europäischen Kommission gestartete Programm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung und Verbesserung der Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen (Formation Continué en Europe = FORCE).

⁴⁸¹ Berechnungen, die auf der Grundlage der Eurostat-Datenbank durchgeführt wurden, gehen von **25** Ländern aus. Da Malta einige Monate später ebenfalls eine Befragung analog zur CVTS2 durchführte, die allerdings nicht in der Eurostat-Datenbank veröffentlicht wurde, finden sich zudem Untersuchungen, deren Ergebnisse sich auf **26** Länder beziehen (z.B. Statistisches Bundesamt, 2002).

⁴⁸² Die Europäische Union hat spätestens mit dem Lissabon-Protokoll (2000) ihre Anstrengungen weiter erhöht, nationale Bildungssysteme vereinheitlicht und zusammenfassend darzustellen. Zudem weist die Bund-Länder-Kommission (2002, S. 6) darauf hin, dass in der bildungsstatistischen Berichterstattung internationaler Organisationen davon ausgegangen wird, dass Bildung nicht mehr nur als Grundausbildung verstanden wird, sondern auch den vorschulischen Bereich und vor allem die Weiterbildung umfasst (Lebenslanges Lernen: "von der Wiege bis zur Bahre"). Dabei ist unwichtig, wie diese Weiterbildung zustande kommt, innerhalb einer Bildungseinrichtung als Kursveranstaltung; im Rahmen organisierter Massnahmen der Wirtschaft wie betriebsinterne Kurse, Job Rotation, learning-on-the-job oder Einführungsprogramme für neue Mitarbeitende; oder mittels Selbststudium oder Besuch einer Tagung.

⁴⁸³ Dennoch können aus diesen Untersuchungen Rückschlüsse auf die Lage des Weiterbildners gezogen werden.

te Informationen zur Verfügung (vgl. u.a. Rosenblatt & Thebis, 2004), so dass Schätzungen nur ein ungenaues Bild abgeben: Gnahs⁴⁸⁴ geht von **600'000 bis 700'000** Lehrenden im Weiterbildungsbereich aus, Nuissl (2000) schätzt die Anzahl vollzeitlich Beschäftigter auf **80'000** - ähnlich die Schätzung von Faulstich mit 80'000 bis 100'000 (Faulstich, 1996, S. 59) - und die nebenberufliche oder selbständig Tätiger auf **400'000 bis 700'000**, die sich auf etwa 5'000 Weiterbildungseinrichtungen und weitere 10'000 Institutionen mit einer Weiterbildungsabteilung verteilen. Nach von Rosenblatt & Thebis (2004, S. 6) lässt sich ferner aus den Weiterbildungsanbieter-Statistiken und allgemeinen Erhebungen kaum eruieren, wie viele Personen als Lehrende in der Weiterbildung tätig sind, über welche Ausbildung sie verfügen oder wie ihre soziale, finanzielle und berufliche Situation aussieht. Dies hängt eng mit dem oben beschriebenen Faktum zusammen, dass kein klar definiertes Berufsfeld erkennbar und kein spezifischer Zusammenschluss von Erwachsenenbildnern/Weiterbildnern⁴⁸⁵, wie dies für die Schweiz gilt, vorhanden ist.

a) Berufliche und soziale Lage der Weiterbildner

Die ersten, präziseren Informationen über Weiterbildner existierten von den Weiterbildungsanbieter-Statistiken (u.a. Volkshochschulverband-Statistik), die in meist jährlich stattfindenden Erhebungen die Zahl der Lehrkräfte ausweisen und manchmal auch andere Variablen wie Geschlecht, Anstellungsverhältnis (hauptberuflich, neben- und freiberuflich, ehrenamtlich) und Art der Tätigkeit (Planung, Lehre) erheben.

Der **Deutsche Volkshochschul-Verband** e.V. (DVV) weist nach Pehl & Reitz (2004; 2003) für 2003 knapp **200'000** planend oder lehrend tätige **Personen** aus, wobei nur gerade **2% davon** (d.h. 3'520,3 Stellenprozente; Vorjahreswert: 3'739,4 Stellenprozente) als **hauptberuflich pädagogisch Mitarbeitende** tätig sind. Neben- oder freiberuflich waren insgesamt 198'730 Personen engagiert (Vorjahr 196'818 Personen). Damit bot der DVV als grösster, vor allem auf allgemeine Weiterbildung spezialisierte Weiterbildungsverband Deutschlands insgesamt 559'000 Kurse mit 15,1 Millionen Unterrichtsstunden für das Jahr 2003 (Vorjahr 15,3

⁴⁸⁴ Diese Angabe bezieht sich auf den Vortrag "Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Situation von Lehrkräften in der Weiterbildung", den Gnahs am 3. Mai 2004 gehalten hat.

⁴⁸⁵ Freilich bestehen Bundesverbände, die bestimmte Ausrichtungen innerhalb der Erwachsenenbildung (z.B. Bundesverband Erlebnispädagogik), Ausbildungsarten (z.B. Berufsverband der Diplom-Pädagogen e. V.) und Institutionen (z.B. Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung; Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.) repräsentieren oder aber Pädagogen aller Bildungseinrichtungen verbinden (Verband Bildung und Erziehung).

Mio.) mit einer Belegung von 6,8 Millionen an⁴⁸⁶. Der **Frauenanteil** betrug im pädagogischen Bereich 2003 56,4% (Vorjahr 56,5%), wobei der Anteil beim planenden Aufgabenschwerpunkt mit 54,5% (Vorjahr 52,6%) deutlich niedriger ist als bei lehrendem Aufgabenschwerpunkt von 60% (Vorjahr 61,4%). Der Anteil der ausgebildeten **Lehrer** unter den neben- bzw. freiberuflichen Kursleitern betrug **13%** (Vorjahr 15,1%)⁴⁸⁷.

In einer Pilotstudie zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in der Weiterbildung (von Rosenblatt & Thebis, 2004) wurde eine Befragung bei drei Weiterbildungsträgern durchgeführt. Dabei wurden Lehrende im Bundesverband deutscher Privatschulen e.V. (VDP), im Deutschen Volkshochschulverband (DVV) und in der katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) um Auskunft gebeten.

Die Ergebnisse zeigen, dass der **Frauenanteil** insgesamt bei den Lehrenden mit 72% sehr hoch liegt, bei den hauptberuflichen Honorarkräften 78%, bei den nebenberuflichen noch 74% beträgt, während er bei den ehrenamtlich Tätigen auf 43% sinkt. Zudem variiert dieser Anteil zwischen den drei befragten Weiterbildungsanbietern stark. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das Feld der allgemeinen und politischen Erwachsenenbilder von weiblichen Lehrenden stärker besetzt ist als von männlichen (von Rosenblatt & Thebis, 2004, S. 30f.).

Als Ausbildungshintergrund geben **50% ein abgeschlossenes Universitätsstudium** an, 19% verfügen über einen Fachhochschulabschluss, 27% über einen Fachschulabschluss, eine Lehre oder einen vergleichbaren Berufsabschluss und 3% haben keine abgeschlossene Berufsausbildung (von Rosenblatt & Thebis, 2004, S. 32.).

Bezüglich des pädagogischen Ausbildungshintergrunds geben **21% der Befragten** an, über ein abgeschlossenes **Lehramtstudium** zu verfügen, **18% über ein Pädagogikstudium**, **18% hat eine trägereigene Fortbildung absolviert und 30% verfügen über eine andere pädagogische Ausbildung**. Über keine pädagogische Ausbildung verfügen 28%. Lehrende in der allgemeinen und politischen Weiterbildung können zudem deutlich häufiger eine pädagogi-

⁴⁸⁶ Für die Schweiz können vergleichsweise die Daten für die Klubschule Migros aus einer SVEB-Befragung aus dem Jahre 2001 herangezogen werden: Es fanden dort 500'934 Belegungen, 1'188'104 Kursstunden und über 10'018'686 Teilnehmerstunden statt (Burri, 2001).

⁴⁸⁷ Für 2002 liegen folgende Zahlen vor (Pehl & Reitz, 2003): Insgesamt waren 717 hauptberufliche Leiter, 257 nebenberufliche Leiter, 3'713 hauptberuflich Mitarbeitende in der Verwaltung und 3'739 hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende tätig. Die Zahl der neben- und freiberuflich Tätigen belief sich auf 196'818. Mit diesen Kräften wurden in den 983 Volksschulen 559'449 Kurse und Lehrgänge angeboten, die ein Volumen von 15'3 Millionen Unterrichtsstunden ausmachen.

sche Bildung vorweisen als dies bei der beruflichen Weiterbildung der Fall ist (Rosenblatt & Thebis, 2004, S. 32f.).

Durchschnittlich sind die befragten Personen **46,8 Jahre** alt⁴⁸⁸. Nur gerade 4% sind jünger als 30 Jahre, 81% der Befragten sind zwischen 30 und 59 Jahre alt (von Rosenblatt & Thebis, 2004, S. 34).

Nur 31% der Lehrenden weist weniger als 6 Jahre pädagogische Berufserfahrung auf und **24% verfügen über mehr als 15 Jahre Erfahrung**. Der Durchschnittswert beträgt 11,4 Jahre (von Rosenblatt & Thebis, 2004, S. 35). Das Einstiegsalter in die Weiterbildungstätigkeit liegt durchschnittlich bei 35 Jahren, bei fest angestellten Personen liegt er bei 30 Jahren.

Als häufigstes **Motiv** für die Tätigkeit (54%) nannten die Befragten "berufliche Erfahrungen und Kenntnisse weitergeben", gefolgt von "an einem Nebenverdienst interessiert sein" (40%) und der "Faszination des Lehrens" (37%). 25% der Befragten gaben an, dass diese Tätigkeit einem Berufswunsch entsprach – genau so viele wollten "ihre persönlichen Erfahrungen und Lebenseinstellungen" weitergeben (von Rosenblatt & Thebis, 2004, S. 42f.)⁴⁸⁹

Zudem hat Kil (2002) eine Untersuchung bei Kursleitenden unterschiedlicher Bereiche (Lehrer, Weiterbildner, kreative, gewerblich-technische, soziale, kaufmännische und forschende Berufsbereiche) der Volkshochschulen in Nordrheinwestfalen durchgeführt und dabei 410 Personen zu ihrer Einstellung zur jeweiligen Einrichtung befragt. Selbständig tätige Kursleitende zeigen die niedrigste Zufriedenheit mit ihrem Status und ihrem Gehalt, eine niedrige Einschätzung für die Zielklarheit und Organisationsbindung, und sind daher für die Organisation als Schnittstelle zum Konsument der Weiterbildung problematisch (ebd., S. 55). Am meisten zufrieden sind hingegen jene Kursleitende, die neben der Weiterbildungstätigkeit eine Anstellung innehaben (vgl. Funktion eines Linienreferenten). Verbesserungsvorschläge wurden in sieben verschiedenen Bereichen genannt (Anzahl Nennungen in Klammern): Lernorte bzw. Ausstattung (21), monetäre Situation (21), positive Zusammenarbeit und entwicklungsförderliches Klima (15), Sicherheit (14), Kurs- und Programmorganisation (11), Fortbildung (8), Erhaltung des Status quo (2). Als **demotivierend** wurden die **Einschränkung der Kurs-**

⁴⁸⁸ Werden Pensionäre ausgeschlossen, beträgt der Durchschnitt 45 Jahre. Der Altersdurchschnitt der Lehrenden liegt bei den beruflichen Weiterbildungseinrichtungen (VDP) etwa 5 Jahre höher als bei Einrichtungen der katholischen Erwachsenenbildung.

⁴⁸⁹ Ordnet man die Motive in Hauptmotive so ergeben sich 36% für Berufstätigkeit und Verdienst; 34% für Vermittlung beruflicher und persönlicher Erfahrungen und 30% für Wunschtätigkeit, neue Herausforderungen und Vermittlung praktischer Erkenntnisse (von Rosenblatt & Thebis, 2004, S. 44).

Autonomie und der persönlichen Entfaltung (22), Teilnehmende (22), Bezahlung der Kursleiter (19), Störungen im Klima und in der Zusammenarbeit (16), Verschlechterung der Ausstattung und Qualität der Lernorte (13) und "Sparkurs-Auswirkungen" (10) bezeichnet (ebd., S. 56). Gerade der institutionelle Umgang mit der **Autonomie** zeigte, dass diese auf der methodischen, der didaktischen oder der makrodidaktischen (im Sinne von selber Vorschläge zum Programmangebot der VHS einbringen) anzusiedeln ist und die von der Institution definierten Autonomiegrenzen entweder von ihnen akzeptiert, verunsichert, aufgenommen oder abgewehrt werden⁴⁹⁰. Interessanterweise scheint der Tätigkeitsspielraum für die Kursleitenden das höchste Gut zu sein. Nicht überraschend wird deshalb eine Hospitation oftmals als Kontrollmethode und Eingriff in die fachliche Integrität verstanden (ebd., S. 62).

Kursleitende versuchen zudem didaktische Neuerungen einzubauen, um nicht durch Routine-tätigkeiten die Freude an der Kursleitung zu verlieren. So wird über neue Formen des Lernens, Lernangebote etc. nachgedacht oder alternative Lernorte sowie selbstorganisiertes Lernen ausprobiert. Ferner sind die Kursleitenden über ihre oftmals jahrelange Tätigkeit eng mit der Institution verbunden, obwohl sie kaum in den Genuss personalwirtschaftlich ausgerichteter Entwicklungsförderung kommen.

b) Ausbildungsgänge der Weiterbildungner⁴⁹¹

Mit der Bildungsreform in den 1960er und 70er Jahre wurde nach Kade, Nittel & Seitter (1999, S. 52ff.) die Erwachsenenbildung als quartäre Säule des Bildungssystem konzipiert, was einerseits zu deren Anerkennung als öffentliche Aufgabe im demokratischen System führte und andererseits einen quantitativen Ausbau erwachsenenbildnerischer Institutionen - beispielsweise Volkshochschulen, kirchliche und gewerkschaftliche Institute - zur Folge hatte. Etwa zeitgleich fanden Verabschiedungen von Ländergesetzen statt, welche u.a. die Förderung und Finanzierung von Erwachsenenbildung regelten. Die erwachsenenbildnerische Tätigkeit wurde zudem als eine **Vollzeitbeschäftigung** für eine pädagogisch ausgebildete

⁴⁹⁰ Eine Besonderheit bei kleineren und mittelgrossen Volkshochschulen besteht darin, dass bis anhin nicht erkannt wurde, dass eine Mehrzahl der Kursleitenden von den Einnahmen der Kursleitertätigkeit leben. Zudem ist eine klare Kompetenz- und Verantwortungsregelung zwischen Fachbereichsleitung und Kursleitenden oftmals nicht gegeben, was die Institution in ihrer Gestaltungs- und Handlungsfreiheit schwächen kann.

⁴⁹¹ Es ist anzunehmen, dass sich die pädagogische (nicht aber die materielle und rechtliche) Situation der Erwachsenenbildner von jener der innerhalb eines für ein Unternehmen fest angestellten Weiterbildenden nicht wesentlich unterscheidet. Grundsätzlich lässt sich in den Ausbildungsgängen kaum ein Unterschied zu Ausbildungen für Erwachsenenbildner bzw. Weiterbildungner ausmachen. Aus diesem Grund gelten die nachfolgenden Ausführungen für beide Personengruppen.

Person beschrieben, die Aufgaben wie "Programmplanung, Lernorganisation, Lernkontrolle, Beratung, Öffentlichkeitsarbeit etc." (ebd., 54) übernahm. Die damals geschaffenen öffentlichen Stellen im Erwachsenenbildungsbereich wurden - mangels vorliegender Ausbildungslehrgänge und ausgebildetem Personal - anfangs durch Quereinsteiger besetzt, die sich auf ihre fachlichen Qualifikationen abstützten und das pädagogische Know-how im Selbststudium und durch Erfahrungslernen erwarben (Nuissl, 2000, S. 2).

Das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 fordert eine Professionalisierung und Aufwertung des Berufs der Erwachsenenbildner. Dieser Forderung wurde durch die Realisierung spezieller **Ausbildungsgänge an den Universitäten in den 60er/70er Jahre** nachgekommen. Waren in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts vor allem Stellen in der öffentlichen Erwachsenenbildung geschaffen worden, so hat sich diese Tendenz zur betrieblichen und kommerziellen Bildungsarbeit hin verschoben. Gegen Ende der 1960er Jahre wurden Diplomstudiengänge eingeführt, um eine "Berufskodifizierung unter der Perspektive von Akademisierung und Professionalisierung durchzusetzen" (Kade et al., 54). Diese Studiengänge waren und sind bis vor kurzem⁴⁹² in der Regel Diplomstudiengänge der Erziehungswissenschaften mit einer Ausdifferenzierung in Richtung Erwachsenenbildung und werden an vierzig deutschen Universitäten angeboten (Nuissl, 2000, S.3⁴⁹³). Das Studium umfasst in der Regel vier Semester Grundstudium der Erziehungswissenschaften, eine Zwischenprüfung und anschliessend vier Semester Vertiefungsstudium im Schwerpunktgebiet Erwachsenenbildung⁴⁹⁴. Um den Praxisbezug zu fördern, bestehen fast

⁴⁹² Vor der Umstellung auf Bachelor- und Master-Lehrgänge.

⁴⁹³ Faulstich & Graessner (2003, S. 15) nennen in ihrer Erhebung 41 Hochschulen, die Ausbildungslehrgänge für Diplompädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung anbieten. Zwei Hochschulen fusionieren, weswegen ab 2008 ein Studiengang wegfallen wird. Dieser Umstand erklärt wahrscheinlich die Differenz zur Angabe von Nuissl.

⁴⁹⁴ Da die Studiengangskonzepte zur Genehmigung der Landesregierung – und nicht der Bundesregierung – vorgelegt werden müssen, variieren die in Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung erworbenen Diplome stark und sind inhaltlich schwer zu vergleichen (vgl. Nuissl, 2000, S. 2). Grundsätzlich gilt als rechtliche Grundlage die "Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaften", die von der Kultusministerkonferenz am 20.03.1969 beschlossen wurde. Auf die rechtlichen Grundlagen, den Ablauf und die Diskussionen rund um die Umstellungen auf Bachelor- und Masterabschlüsse wird in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen.

alle Hochschulen auf der Absolvierung eines Praktikums oder zweier Praxiseinsätze von unterschiedlicher Dauer an einer Einrichtung für Erwachsenenbildung⁴⁹⁵.

Die Ergebnisse der Erhebung bei den deutschen Hochschulen zeigen, dass insgesamt 287 Personen, davon 71 als Professoren, im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind (Faulstich & Graessner, 2003, S. 17). Bei der Erhebung von Merckens et al., (2002, S. 139 zit. nach Faulstich & Graessner, S. 17) sind es demgegenüber 49 Professoren. Diese Differenz ist damit zu erklären, dass oftmals die Abgrenzung u.a. zu den anderen Gebieten der Erziehungswissenschaften fließend ist und ein (größerer) Interpretationsspielraum vorliegt.

11'216 Studierende haben nach Faulstich & Graessner (2003, S. 19) den erziehungswissenschaftlichen Studiengang mit Schwerpunkt Weiterbildung gewählt. Im Gegensatz zur Schweiz existiert in Deutschland keine öffentlich zugängliche berufsbegleitend-praktische Ausbildung in der Erwachsenenbildung, wohl aber kommerziell durchgeführte Trainerqualifizierungsprogramme unterschiedlicher Länge und Qualität. Fortbildungsangebote beschränken sich oftmals auf das eigene Unternehmen (z.B. Gewerkschaftsbund, Sportverbände, Kirche⁴⁹⁶, Volkshochschulverband). Auch an gewissen Universitäten und bei einigen Instituten oder bei kommerziell arbeitenden Einrichtungen werden pädagogische Kurse mit ergänzendem Selbststudiumsanteil, die Zusatzqualifikationen anvisieren⁴⁹⁷, angeboten. Zusätzlich bestehen Bestrebungen, in Zusammenarbeit mit anderen europäischen Universitäten, zukünftig einen Lehrgang "Master of Adult Education" anzubieten.

Zusammengefasst gilt, dass in Deutschland jenem Personenkreis, der eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung anstrebt, die Möglichkeit einer universitären Ausbildung ohne nennenswerten Anteil an praktischer Qualifizierung offen steht (Nuissl, 2000), die oftmals zu einer hauptberuflich pädagogischen Anstellung führt, welche mehr Planungs- und Management und weniger Lehrarbeit beinhaltet (vgl. Pehl & Reitz, 2004; 2003). Zudem gibt

⁴⁹⁵ In den Befragungen der Absolventen des Diploms werden vor allem die unzureichende praktische Vorbereitung auf das Berufsleben, d.h. fehlende Management-, Organisations- und Planungskompetenz in der Ausbildung genannt (vgl. Nuissl, 2000, S. 4).

⁴⁹⁶ Die evangelische Kirche bietet ein Fernstudium in Erwachsenenbildung, das sich vornehmlich an Pädagogen richtet.

⁴⁹⁷ Wissenschaftliche Weiterbildung, also Weiterbildung die sich an Personen mit abgeschlossenem Hochschulstudium richtet, wird zu 73,1% von den Hochschulen selbst oder in Kooperation mit anderen Trägern (15,4%) angeboten; ein kleiner Teil wird durch Vereine (7,7%) oder andere Anbietende (3,8%) abgedeckt (vgl. Faulstich & Graessner, 2003, S. 31).

es diverse Möglichkeiten der Fortbildung, die eher einen kurzen Zeitraum betreffen, Zusatzqualifikationen ermöglichen, aber kein modulares System kennen⁴⁹⁸. Ferner kann aus einer Vielzahl von kommerziell durchgeführten Ausbildungskurzprogrammen und Lehrgängen ausgewählt werden, die in der Regel, nicht zu einem (staatlich) anerkannten Abschluss führen.

IV.II Weiterbildner in Österreich

In Österreich, wie auch in anderen Ländern, präsentiert sich die Situation bezüglich verlässlicher Daten aus dem Weiterbildungsbereich ähnlich lückenhaft. Einzig durch den 1972 begründeten Zusammenschluss verschiedener österreichischer Erwachsenenbildungsinstitutionen und –verbände durch die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) liegen – aufgrund einer alljährlich stattfindenden Befragung dieser Mitglieder – einige Daten vor.

Der Mitarbeiterbestand der KEBÖ für das Arbeitsjahr **2004**, der die Durchführung von Veranstaltungen gewährleistet (ohne Bücherei), beträgt insgesamt **81'092 Personen**. Davon waren 3971 Personen (4,9%) hauptberuflich angestellt, 51'203 Personen (63,1%) arbeiteten nebenberuflich und 25'918 (32%) ehrenamtlich⁴⁹⁹. Im Jahr 2004 wurden dabei 174'680 Veranstaltungen mit 3,14 Millionen Teilnahmen durchgeführt.

Wie in den deutschsprachigen Nachbarländern bezeichnen sich die wenigsten in der Erwachsenenbildung Tätigen als Erwachsenenbildner. Andere Berufsbezeichnungen wie Bereichsleiter, Bildungsmanager, Kursleiter, Kulturvermittler, Trainer, Coach, Bildungsberater, Weiterbildner, pädagogische Mitarbeitende (Gruber, 2004, S. 213) oder Bibliothekar⁵⁰⁰ sind häufiger anzutreffen. Studierende der Pädagogik mit Schwerpunktgebiet Erwachsenenbildung bekunden zudem nach Gruber (2004, S. 213) Mühe, aussen stehenden Personen ihr Einsatzgebiet bzw. Wirkungsfeld zu beschreiben. Dies legt den Schluss nahe, dass der Grad der Professionalisierung innerhalb der Erwachsenenbildung als eher gering bezeichnet werden kann. Gruber (2004, S. 214) geht sogar soweit, von einer "Nichtwahrnehmung eines ganzen Berufsstan-

⁴⁹⁸ Bei nicht berufsbegleitenden Ausbildungen besteht die Schwierigkeit, dass in der Regel die erworbene und teilweise überprüfte Qualifikation, nicht aber in jedem Fall das berufliche Leistungsvermögen (Kompetenz) durch ein Diplom oder Zertifikat bestätigt wird.

⁴⁹⁹ Von den insgesamt 81'092 Personen sind 51'084 als Vortragende, Kurs- oder Seminarleitende tätig (19.KEBÖ-Statistik, S. 2).

⁵⁰⁰ Zur Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft gehören in Österreich als Spezifikum neben den Funktionsprofilen Bildungsmanager, Kursleiter, Trainer, Bildungsberater und Coach auch jene des Bibliothekars (Heilingger, 2005 sowie erwachsenenbildung.at).

des", der Erwachsenen- und Weiterbildner auszugehen, was als Indiz für eine Vernachlässigung der Professionalisierung innerhalb der Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung angesehen werden kann, obwohl seit Jahrzehnten eine stattliche Anzahl von Aus- und Weiterbildungsangeboten für Bildungsmanagement im weitesten Sinne vorliegen (Heilinger, 2006, S. 1).

Damit ist zusammengefasst das Fort- und Weiterbildungsangebot für Weiterbildner zwar gross und ein reger Zulauf zum Studium Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung nachweisbar, die traditionell durch eigene Erwachsenenbildungsinstitutionen und –verbände entwickelten Angebote sind aber in der Regel theoretisch wenig fundiert, meist nicht als Curricula angelegt, bis heute nicht standardisiert, und eine allgemeine Anerkennung der Abschlüsse (mit Ausnahme des universitären Bereiches) unbekannt. Zudem vermögen sie kaum die vielen neuen Felder der Weiterbildung aufzuarbeiten oder mit deren technischen Entwicklung mitzuhalten (Gruber, 2004, S. 215).

Lenz (2003) geht denn von einer bescheidenen Verberuflichung und Professionalisierung der Erwachsenenbildner aus und rechnet mit ungefähr 4'000 hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätigen Personen, schätzt die nebenberuflich tätigen auf knapp 40'000 und die Ehrenamtlichen auf 30'000⁵⁰¹ (ebd., S. 18). Generell wird - auch im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zur Europäischen Union - für die Weiterbildungsbranche ein Wachstum prognostiziert. Heilinger (2004, S. 72) geht von etwa 78'000 Personen aus, die "in erwachsenenbildungsrelevanten Tätigkeitsfeldern leitend, pädagogisch verantwortlich, planend, organisierend, lehrend oder beratend tätig sind"⁵⁰².

a) Berufliche und soziale Lage der Weiterbildner

Wie schon weiter oben erwähnt, wird im Allgemeinen im Erwachsenenbildungsbereich von einer geringen Verberuflichung ausgegangen. Bisherige Erhebungen (vgl. Brugger 1991) belegen, dass für eine hauptberufliche Anstellung in der Erwachsenenbildung keine pädagogische Qualifikation vorausgesetzt wird. Befragungen von etwa 500 Absolventen der Universität Graz mit Schwerpunktstudium Erwachsenenbildung zwischen 1984 und 2004 zeigen, dass nur 15 Prozent der Befragten eine dauerhafte Anstellung in der gemeinnützigen Erwachse-

⁵⁰¹ Bei einer Gesamtbevölkerung von knapp 8 Millionen.

⁵⁰² Im Beitrag zu einer Lehrveranstaltung vom 31. März 2006 spricht Heilinger von mehr als 100'000 Personen, die sich wie folgt aufteilen: 50'000 Lehrende in KEBÖ-Einrichtungen, ca. 25'000 hauptberuflich oder ehrenamtlich im Bildungsmanagement von KEBÖ-Institutionen, Projekten und Vereinen etc., sowie ca. 25'000 Trainer und Berater in der innerbetrieblichen Weiterbildung.

nenbildung gefunden haben. Weitere 15 bis 20 Prozent etablieren sich als Unternehmer oder als selbstständige Coaches und Trainer im Bildungssektor. Gemäss Gruber (2004, S. 217) konnte die Qualität der Arbeitsbedingungen der in der Erwachsenenbildung Tätigen nicht mit der Quantitätssteigerung der Angebote mithalten. Gruber spricht von einer "extremen Underdotierung in einigen Bereichen". Zudem ist davon auszugehen, dass Weiterbildner viele Aufgaben erst im Beruf erlernen, d.h. die meisten Lehrenden beherrschen zwar ihr Fach, verfügen aber kaum über eine pädagogische Ausbildung (Heilinger, 2004, S. 71) und erlernen vieles in der Praxis.

b) Ausbildungsgänge der Weiterbildner

Nach Heilinger (2004, S. 71) existiert in Österreich "keine einheitliche, standardisierte, allgemein anerkannte Ausbildung für Erwachsenenbildner/innen"; es finden sich aber verschiedene Ausbildungswege:

Einer der Qualifizierungswege zum Erwachsenenbildner führt über das **Studium der Pädagogik** mit dem **Schwerpunkt Erwachsenenbildung** an der Universität, was nur in Klagenfurt und Innsbruck möglich ist (Heilinger 2004; Lenz, 2003, S. 18). Die erste Professur wurde 1972 an der Universität Wien am Institut für Pädagogik eingerichtet. Seit 2002 besteht auch an der Universität Klagenfurt am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung eine Professur für Erwachsenen- und Berufsbildung.

Weitere Angebote zum Thema Erwachsenenbildung bieten nach Lenz (2003, S. 18) **die pädagogischen Akademien** (pädagogischen Hochschulen) und das **Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang** in Kooperation mit den Verbänden der Erwachsenenbildung mit den Lehrgängen "EB-Profi" (institutionen-übergreifendes Basiswissen) und "Bildungsmanagement" (Kenntnisse und Fähigkeiten für Leitungs- und Managementaufgaben). Den Grossteil der Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten aber finden (angehende) Weiterbildnerinnen in den Verbänden und den Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung selbst sowie auf dem freien Markt, wobei hierüber keinerlei Zahlen verfügbar sind.

Zudem ist da die **Donau-Universität Krems**, die einzige europäische Weiterbildungsuniversität, die Lehrgänge der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Verfügung stellt, aber keine Studiengänge und kein Promotionsrecht bietet.

Eine relativ neue Initiative betrifft das Projekt "**Weiterbildungsakademie**" (vgl. ausführlich Heilinger, 2005), dessen Ziel die Entwicklung der Weiterbildungsakademie für Erwachsenenbildner, eine Standardisierung der Ausbildung und ein Akkreditierungsverfahren beinhaltet. Dabei soll ein modulares Curriculum aufgebaut werden, das bestehende und

neue Weiter- und Fortbildungsangebote für Erwachsenenbildner vereint und sich von Institutionen und Universitäten durchführen lässt, die mittels einer Akkreditierung eine Zulassung erwerben. Teilnehmende können an unterschiedlichen Stellen dieses Curriculums eintreten, wobei am Anfang der Ausbildungswege eine Bildungs- sowie Laufbahnberatung stehen und Praxisteile obligatorisch sein werden (Heiling, 2004, S. 73). Die Ausbildung besteht aus den Teilen Basis und Aufbau: Die Basis beinhaltet das Curriculum, das auf einem erarbeiteten Kompetenzprofil für Erwachsenenbildner aufbaut, den Nachweis der Kompetenzen, eine Portfolioführung und die Teilnahme an einer so genannten Übungswerkstatt. Der Aufbau richtet sich an die vier Hauptgruppen Lehrende, Bildungsmanager, Berater und Bibliothekar. Basis und Aufbau der Ausbildung werden mit je 30 ECTS bewertet. Die Weiterbildungsakademie wird strukturell an das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BIfEB) angebunden; für die Inhalte sind die Verbände der Erwachsenenbildung und das Bundesinstitut gemeinsam verantwortlich. Da das Projekt unter Einbindung und mittels Unterstützung diverser Verbände der Erwachsenenbildung erarbeitet wurde, darf von einer institutionsübergreifenden Anerkennung dieser Qualifizierungsinitiative ausgegangen werden.

Mit diesem Projekt, das voraussichtlich 2007 in die Implementierungsphase übertritt, soll jene fehlende Koordination der Aus- und Fortbildung erreicht und eine Professionalisierung innerhalb der Erwachsenenbildung erreicht werden, deren Fehlen nach Gruber (2004, S. 213) zur Nichtwahrnehmung des Berufsstandes der Erwachsenenbildnern geführt hat. Die Nichtwahrnehmung erstaunt, da weite Teile der Bevölkerung für die Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens sensibilisiert werden konnten.

IV.III Weiterbildner in der Schweiz

Über die Anzahl Personen, die als Ausbildende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig sind, liegen nur Schätzungen vor. Der Schweizerischen Bildungsserver geht von rund **60'000 Ausbildenden in der Weiterbildung** aus, wovon **90 % diese Tätigkeit nebenamtlich** ausüben.

Der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB), der 1951 gegründet wurde, ist der Dachverband für allgemeine und berufliche Weiterbildung. Er verfolgt die Professionalisierung der Ausbildner von Weiterbildungsangeboten (siehe SVEB-Zertifikate), Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Weiterbildung (z.B. Lerntage), Durchführung von Befragungen (siehe weiter unten) oder die Unterstützung seiner Mitglieder, die sich aus privaten und staatlichen Schulen, Verbänden, Weiterbildungs- und Personalverantwortlichen oder Privatpersonen, deren Tätigkeit in der Weiterbildung angesiedelt ist, zusammensetzen.

Vor zehn Jahren wurden - als Ergebnis einer vom Bund finanzierten Weiterbildungsoffensive - vom SVEB zwei modulare Ausbildungsstufen zum Zwecke der Vereinheitlichung und Professionalisierung der Ausbildung entwickelt, die seitdem mit dem Zertifikat SVEB 1 bzw. SVEB 2 abgeschlossen werden können und sich mittlerweile in der Weiterbildungslandschaft als Standard etablieren konnten. Ausserdem ist der Verband seit 1999 für die Vergabe des eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/Ausbilderin zuständig.

Durch die im Rahmen einer **Befragung der Mitglieder des SVEB** im Jahre 2001 erhobenen Daten kann zudem die Situation der Mitarbeitenden grob skizziert werden. Burri (2001) bezieht dabei die Mitarbeitenden, die als **Kursleitende in öffentlichen Veranstaltungsangeboten** engagiert sind, mit insgesamt **19'078 Personen**, wovon 14'128 ein Wochenpensum von bis zu 6 Stunden abdecken. 2'247 Mitarbeitende sind vornehmlich administrativ tätig, wobei nur gerade 228 von ihnen über eine Vollzeitanstellung verfügen. Ehrenamtlich sind 2'271 Personen tätig, wovon 1'000 für den Schweizerischen Bund für Elternbildung und 145 für die Berufsunteroffiziersschule der Armee (BUSA) arbeiten. Vergleicht man diese Zahlen mit der Schätzung des Schweizerischen Bildungsservers, der davon ausgeht, dass rund **60'000 Personen** als Erwachsenenbildner tätig sind, so decken die Mitglieder der SVEB zusammen über einen Drittel davon ab.

a) Berufliche und soziale Lage der Weiterbildner

Bezogen auf die berufliche und soziale Lage der Weiterbildner liegen m. E. keine Angaben vor. Im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung (AGAG, 2003) wurden u.a. Absolventen der Pädagogik nach ihrer Berufstätigkeit befragt. Dabei zeigte sich im Jahre 2001, dass Schulen (ohne Gymnasium) mit 37% und die Hochschule mit 25,0% die häufigsten Arbeitgeber sind. Nur gerade 4% arbeiten für private Dienstleister. Zudem gilt Pädagogik bei den Absolventen als Zweitstudium im Sinne einer Weiterbildung, da sie ihre vor dem Studium bereits aufgenommene Berufsausübung (vornehmlich der Lehrerberuf) oftmals ohne Unterbrechung weiterführen (Hascher, 2004, S. 213).

b) Ausbildungsgänge der Weiterbildner

In der Schweiz werden heute auf **vier Stufen** Ausbildungen für Erwachsenenbildnerinnen von anerkannten Anbietern angeboten, die zu verschiedenen Abschlüssen führen, wobei der Lernende vorgängig mittels Lernkontrollen, Praxiserfahrung und Prüfungen den angestrebten Kompetenzerwerb nachzuweisen hat. Für die Stufen eins bis drei besteht zudem bei Vorweisung der reglementarisch festgelegten Bedingungen wie Berufserfahrung, Lernleistungen

sowie absolvierte Aus- und Weiterbildungen die Möglichkeit einer **Gleichwertigkeitsbeurteilung** bei einer Fachperson, wodurch nachträglich ein Abschluss erlangt werden kann⁵⁰³.

Grundsätzlich ist bei der nachfolgenden Beschreibung zu berücksichtigen, dass sich sowohl die gesamte Ausbildungslandschaft als auch die Ausbildungswege in ständigem Wandel befinden⁵⁰⁴:

Auf der **ersten Stufe**, die sich vor allem an nebenberuflich tätige Erwachsenenbildner richtet, steht das **Zertifikat SVEB 1**, das durch den erfolgreichen Abschluss des Doppelmoduls 1 "Lernveranstaltungen mit Erwachsenen planen und durchführen" erworben werden kann.

Auf der **zweiten Stufe** steht seit 1999 der **eidgenössische Fachausweis Ausbilder/Ausbilderin**, der nach Abschluss des Zertifikats SVEB 2 beim SVEB, unter Einhaltung der reglementarisch festgelegten Zusatzanforderungen⁵⁰⁵ im beschriebenen Zulassungsbestimmungen, beantragt werden kann. Seit 1995 kann ferner der eidg. diplomierte Betriebsausbilder, der im Gegensatz zum eidg. Fachausweis Ausbilder/Ausbilderin ohne Kursobligatorium mittels Prüfung beim Bundesamt für Berufsbildung und Technologie abgeschlossen wird, unter Einhaltung der im Reglement über die höhere Fachprüfung für Betriebsausbilder/Betriebsausbilderin vom 11. Januar 2000 beschriebenen Zulassungsbestimmungen, erworben werden. Die Anzahl vergebener Diplome fällt mit **373** Absolventen (bis Anfang 2005⁵⁰⁶) gegenüber **2'500** für den eidg. Fachausweis Ausbilder/Ausbilderin (2005) deutlich geringer aus⁵⁰⁷. Aus Gründen der Vereinheitlichung der Ausbildungswege

⁵⁰³ Da sich in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige vor allem berufsbegleitend qualifizieren und oftmals keine grundlegende Ausbildung, sondern verschiedene Weiterbildungsangebote über die Jahre hinweg besuchen, bietet die Gleichwertigkeitsbeurteilung eine Chance zur Nachqualifizierung.

⁵⁰⁴ Der Stand beschreibt die Situation bis September 2005. Neu finden sich Angaben über ECTS (European Credit Transfer System), was die Hoffnung nährt, dass Anschlussfähigkeit beispielsweise zu akademischen Ausbildungsgängen in Zukunft möglich sind.

⁵⁰⁵ siehe Reglement über die Überprüfung der Modulabschlüsse zur Erteilung des eidgenössischen Fachausweises als Ausbilder/Ausbilderin vom 3. September 1999.

⁵⁰⁶ Quellen: http://195.65.5.87/berufsbil/verzeichnis/d/detail_BBTHoehereFachpruefung.htm und persönliches Mail vom 30.09.2005 von Frau Cacho, Kommission für Qualitätssicherung eidg. Diplom Ausbildungsleiter, in dem die für 2004 mit 49 Diplomabschlüssen angegeben wurden (2003: 42; 2002: 46, 2001: 31).

⁵⁰⁷ Protokoll der 54sten ordentlichen Delegiertenversammlung des SVEB vom 24. Mai 2005 in Bern (http://www.sveb.ch/pdf/protokoll_sveb_dv_05.pdf).

soll das eidgenössische Diplom für Betriebsausbilder/Betriebsausbilderin nicht mehr erworben werden können.

Mit der Annahme der Prüfungsverordnung vom 11. November 2005 wird auf der **dritten Stufe** eine höhere Fachprüfung angeboten⁵⁰⁸, die sich an verantwortliche Personen in Bildungsinstitutionen oder in beruflichen Aus- und Weiterbildungsabteilungen richtet und mit einem eidgenössischen Diplom "Ausbildungsleiterin/Ausbildungsleiter HFP" abschliesst. Zudem sollen die bis anhin kantonalen Diplome, die teilweise aufbauend auf den Ausbildungsstufen 1 und 2 erworben werden konnten, vereinheitlicht. Auf das Kursjahr 2006 hin wird eine Diplomausbildung nach dem Rahmenlehrplanentwurf "Lehrkräfte höhere Fachschule" BBT angeboten, die entweder als Kompaktausbildung oder aufbauend auf der Basis- und Aufbaustufe zum Diplom in Erwachsenenbildung EDK/BBT⁵⁰⁹ absolviert werden kann.

Die **vierte Stufe** ist die **universitäre** Ausbildung: Als einzige Universität bietet die Universität Genf seit 1996 ein Lizentiat in Erwachsenenbildung (Licence mention Formateur d'Adultes (LMFA) an⁵¹⁰. Zwischen 1999 und 2004 haben insgesamt 32 Personen einen Abschluss auf dieser Stufe erreicht⁵¹¹.

⁵⁰⁸ Sie wird mit 60 ECTS-Punkten bewertet (Quelle: Ausbildung der Ausbildenden, 2006, Akademie für Erwachsenenbildung). Die Prüfungsverordnung findet sich unter <http://www.ausbilderin-fa.ch/pdf/pruefungsordnung.pdf>.

⁵⁰⁹ Die dreijährige Diplomausbildung wird mit 80 ECTS-Punkten bewertet (Quelle: Ausbildung der Ausbildenden, 2006, Akademie für Erwachsenenbildung. Die vom BBT/EDK anerkannten Diplome werden ausgestellt durch: die Akademie der Erwachsenenbildung AEB Luzern und Zürich; das Berner Seminar für Erwachsenenbildung BSE; die Schule für Erwachsenenbildung, Leitung und Führung SELF; Diplôme universitaire de la formation des adultes (DUFA) der Universität Genf; Diplôme de formateur ou formatrice d'adultes (DIFA) der Kantone Genf, Neuenburg und Freiburg. Es wurden bis anhin ungefähr 3'500 Diplome erteilt (Auskunft: Herr Alain Tscherrig, Berner Seminar für Erwachsenenbildung, E-Mail vom 30. August 2005).

⁵¹⁰ Im Gegensatz zur universitären Ausbildung "Höheres Lehramt", die sich auf Jugendliche konzentriert, liegt die Ausrichtung der Ausbildung schwergewichtig auf der Teilnehmendengruppe Erwachsene. Die Universität Genf verfügt schweizweit über den einzigen Lehrstuhl für Erwachsenenbildung.

⁵¹¹ Die Zahl wurde an der Universität Genf bei Frau C. Favre eingeholt. Frau Favre gibt zudem zu bedenken, dass die Studentenzahl kontinuierlich steigt (1999: 2; 2000: 29; 2001: 38; 2002: 40; 2004: 41) und jene Personen, die 2002 mit ihrem Studium begannen, voraussichtlich 2006 ihren Abschluss erhalten werden. So ist in Zukunft generell mit steigenden Absolventenzahlen zu rechnen.

Neben diesen vier Stufen der Ausbildung, finden sich öffentliche Angebote von Privaten oder Institutionen sowie unternehmensinterne Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich Methodik-Didaktik, Evaluation, Kommunikation, Führung, Management und Marketing.

Wie schon oben erwähnt, wird von rund **60'000** Erwachsenenbildnern ausgegangen, von denen ungefähr 90% nebenamtlich tätig sind. Nach Angaben des SVEB⁵¹² verfügen 10'000 Personen über ein SVEB 1 Zertifikat und 2'500 über einen eidgenössisch anerkannten Fachausweis als Ausbilder/Ausbilderin, der vom SVEB unter Anwendung des "Reglements über die Überprüfung der Modulabschlüsse zur Erteilung des eidgenössischen Fachausweises als Ausbilder/Ausbilderin vom 3. September 1999" vergeben wird⁵¹³. 3'500 Personen verfügen über ein kantonales oder eidgenössisch anerkanntes Diplom und 32 Personen über einen Hochschulabschluss in Erwachsenenbildung.

Zu berücksichtigen ist, dass Mehrfachnennungen möglich sind. Es kommt durchaus vor, dass dieselbe Person über ein SVEB 1 Zertifikat, einen eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/Ausbilderin und ein Diplom in Erwachsenenbildung verfügt und in allen Kategorien erfasst wurde, auch wenn dies kaum der Normalfall sein dürfte. Damit kann davon ausgegangen werden, dass mindestens 20% der geschätzten Anzahl der in der Weiterbildung tätigen Erwachsenenbildner über eine Ausbildung auf einer der genannten Stufen verfügt. Unberücksichtigt bleiben dabei kurze Weiterbildungskurse, die von privaten Weiterbildungsanbietern durchgeführt werden und Themen wie Didaktik, Training, Gruppendynamik etc. behandeln, nicht aber im Rahmen einer vertiefenden Ausbildung stattfinden. Ebenso wurden Ausbildungen ausgeklammert, die thematisch eng verbunden sind, aber nicht primär den erwachsenen Lernenden fokussieren. Dies sind u.a. das Lehrerseminar, das höhere Lehramt oder ein angefangenes oder abgeschlossenes Studium in Erziehungswissenschaften.

Zusammengefasst ist es seit einigen Jahren möglich, sich im Rahmen der beruflichen Weiterbildung im Baukastensystem den eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend aus- und weiterzubilden oder ein Studium in Erwachsenenbildung an der Universität Genf zu absolvieren.

⁵¹² Protokoll der 54sten ordentlichen Delegiertenversammlung des SVEB vom 24. Mai 2005 in Bern (http://www.sveb.ch/pdf/protokoll_sveb_dv_05.pdf).

⁵¹³ In diesem Reglement sind Übergangsbestimmungen geregelt nach denen Personen, die zwischen 01.01.1995 und 31.12.2001 ein Zertifikat für Ausbildende Stufe 2 erworben haben, einen Antrag auf Erteilung des eidgenössischen Fachausweises stellen können.

V. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden ausgewählte Positionen zu zentralen Begriffen wie **Profession**, **Professionalisierung** und **Professionalität** vorgestellt und damit der Eindruck eines dynamischen, sich stets wandelnden Verständnisses, das nicht zuletzt als Reaktion auf das sich wandelnde Umfeld zu verstehen ist⁵¹⁴, bestätigt. Dabei ist grundsätzlich eine kritische Position bezüglich des Bestehens der Profession **Weiterbildner** erkennbar. Zudem laufen seit Ende der 60er Jahre in Bezug auf die Professionalisierung im Weiterbildungsbereich diverse und unterschiedlich ausgerichtete Initiativen, die aber allesamt das Ziel verfolgen, diese voranzutreiben⁵¹⁵. Besonders die Forderung nach einer verstärkten Qualifizierung der haupt- und nebenberuflich (inkl. ehrenamtlich) tätigen Weiterbildner zum Zwecke der Professionalisierung wurde deutlich. Zudem zeigt die Auswahl von unterschiedlichen Professionalitätsverständnissen (soziologisch, bildungstheoretisch, personalwirtschaftlich, erwachsenenpädagogisch, tätigkeitsbezogen), dass bezüglich Bildungsbegriff, Rolle und Funktion der Weiterbildner keine Einigkeit herrscht. Professionalität wird schliesslich in Anlehnung an Gieseke (2000) als das Vorliegen und die fortwährende Aktualisierung von Wissensbeständen und die differenzierte, situative Anwendungskompetenz sowie als Austausch und Vernetzung mit anderen Weiterbildnern definiert.

Das **Weiterbildungspersonal** kann, ohne Berücksichtigung rein administrativ tätiger Personen, in die Kategorien professionell und semiprofessionell eingeteilt werden. Der **professionellen** Ausrichtung werden die Personengruppen betrieblicher und externer Weiterbildner zugeordnet, die hauptberuflich in der Weiterbildung tätig sind. Arnold & Müller (1992) unterteilen diese Gruppe weiter in **Bildungsmanager, Seminarleiter/Bildungsmanager, Seminarleiter, Seminarleiter/Trainer und Trainer**, wobei die "reine Durchführungstätigkeit" vom Bildungsmanager zum Trainer stark zunimmt, die Arbeiten im Bereich Bildungsmanagement hingegen abnehmen.

Ein zahlenmässig weitaus grösserer Personenkreis umfasst **intern** und **extern** als **Fachpersonen** tätige Personen, die **ehrenamtlich** oder **nebenamtlich** Weiterbildungsprodukte anbieten und/oder (mit)gestalten sowie der Kategorie **semiprofessionell** zugeordnet werden können. Darüber hinaus können vor allem in grösseren Unternehmen so genannte Fachstellen eruiert

⁵¹⁴ Eine ausführliche Rezeption aller drei Begriffe findet sich bei Nittel (2000).

⁵¹⁵ Einige Initiativen neueren Datums für Deutschland sind das Basiscurriculum EB/WB mit Abschluss BA/MA (Fauststich & Zeuner, 2005) sowie das laufende Projekt "European Master in Adult Education/EMAE". Vgl. dazu <http://www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=107>.

werden, die beispielsweise als Drehscheibe zwischen Linie und Weiterbildung dienen und manchmal selbständig Weiterbildungsbedarfe aufnehmen, mögliche Massnahmen prüfen, eventuell konzipieren, durchführen und evaluieren oder aber Hand in Hand mit einer bestehenden Weiterbildungsabteilung arbeiten. Eine einheitliche Zuordnung dieser Gruppierung lässt sich in der Literatur nicht finden. Bezogen auf mögliche **Bezeichnungen von in der Weiterbildung Tätigen** kann nur festgestellt werden, dass keine einheitliche Regelung vorliegt, dass sich unterschiedliche Begriffe finden lassen, die sich zudem über die Zeit hinweg teilweise deutlich verändern (z.B. vom Fachmann für Personalwesen in den 80er Jahren zum Personalentwickler in der heutigen Zeit).

Für die **eigene Arbeit** wird eine Unterscheidung zwischen einerseits betriebsinterner und betriebsexterner sowie andererseits professioneller bzw. semiprofessioneller Tätigkeit vorgenommen, sowie die Funktionen Leitender Weiterbildungsabteilung, Programmverantwortlicher und Trainer (betriebsintern, professionell), Fachstellenmitarbeitende und Linienreferent (betriebsintern, semiprofessionell) sowie externer Weiterbildner (betriebsextern, professionell) und Fachreferent/Experte (betriebsextern, semiprofessionell) eingeführt.

Die **Lage der Weiterbildner** ist ausserordentlich schwierig zu beschreiben, liegen doch bezogen auf den gesamten Weiterbildungsbereich eher spärliche und vor allem für einen Ländervergleich unharmonisierte Daten vor. Zwar findet seit 1994 (sowie für 2000 und 2005) eine europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung statt (CVTS, CVTS2, CVTS3), aber die fehlenden Daten der Schweiz verunmöglichen bis heute einen Vergleich im deutschsprachigen Raum. Über das Weiterbildungspersonal in **Deutschland** liegen nur Schätzungen vor (zwischen 400'000 bis 700'000 nebenamtliche Weiterbildner). Einigkeit scheint nur darin zu bestehen, dass ca. 80'000 bis maximal 100'000 Personen als Weiterbildner vollzeitlich angestellt sind. Über die berufliche und soziale Lage geben so genannte Weiterbildungsanbieter-Statistiken Auskunft. So weist der Deutsche Volkshochschulverband fast 200'000 Personen aus, die planend oder lehrend für diesen tätig sind, wobei nur 2% von ihnen hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende sind. Der Frauenanteil betrug 2003 56,4%, ehemalige Lehrer waren mit einem Anteil von 13% vertreten. In einer Pilotstudie, bei der die Mitglieder dreier unterschiedlicher Weiterbildungsanbieter (Deutscher Volkshochschulverband, katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bundesverband deutscher Privatschulen) befragt wurden, fand sich ein Frauenanteil von 72%, das Durchschnittsalter betrug 46,8 Jahre, die Berufserfahrung 11,4 Jahre. 21% der Befragten verfügten über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium (von Rosenblatt & Thebis, 2004). Als Motiv gaben über die Hälfte dieser Personen an, berufliche Erfahrungen und Kenntnisse weitergeben zu wollen, 40% hingegen

das Interesse an einem Nebenverdienst. Ausbildungslehrgänge für Erwachsenenbildner finden sich seit den 1960er Jahren, als sie im Zuge der Etablierung der Erwachsenenbildung als quartäre Säule des Bildungssystems an Universitäten als Diplomstudiengang der Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung angeboten wurden. Hingegen existieren bis dato keine berufsbegleitenden Angebote für angehende oder schon tätige Erwachsenenbildner.

Über das Weiterbildungspersonal in **Österreich** liegen ähnlich lückenhafte Datenmaterialien vor. Im Gegensatz zu Deutschland (und ähnlich wie in der Schweiz) haben sich aber verschiedene österreichische Erwachsenenbildungsinstitutionen zu einer Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) zusammengeschlossen, die eine jährlich stattfindende Mitgliederbefragung durchführt. Die KEBÖ zählt 78'171 Mitglieder, davon sind 4,9% hauptberuflich angestellt. Lenz (2003) geht von ungefähr 70'000 nebenberuflich und 4'000 hauptberuflich in der Weiterbildung tätigen Personen aus. Über die berufliche und soziale Lage von Weiterbildnern kann soviel gesagt werden, dass Studierende der Studienrichtung Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung offensichtlich Mühe bekunden, aussen stehenden Personen ihr angehendes Wirkungsfeld zu umschreiben, was nach Gruber (2004) als Indiz für einen geringen Grad an Professionalisierung gedeutet werden kann. Heiliger (2004) unterstreicht, dass keine einheitliche und standardisierte Ausbildung für Erwachsenenbildner existiert. Wohl aber gibt es unterschiedliche Ausbildungsangebote wie das Studium der Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an zwei Universitäten, Lehrgänge zum Erwachsenenbildungsprofi vom Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, unterschiedliche Kursangebote der pädagogischen Hochschulen, die zusätzlich das Thema Erwachsenenbildung abdecken oder Angebote der Donau-Universität Krems. Heilinger widmet sich zudem dem Projekt "Weiterbildungsakademie", dessen Ziel der Aufbau einer akkreditierten Weiterbildungsakademie für Erwachsenenbildner ist.

Auch für die **Schweiz** liegen nur grobe Schätzungen über die Anzahl der Weiterbildner vor. So geht der Schweizerische Bildungsserver von 60'000 in der Weiterbildung tätigen Personen aus, von denen 90% diese Tätigkeit nebenberuflich ausüben dürften. Ähnlich wie in Österreich existiert ein Verband, der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB), der sich unter anderem seit längerem für die Professionalisierung der Weiterbildner engagiert sowie bei seinen Mitgliedern sporadisch Befragungen durchführt. Für 2001 wies der SVEB 19'876 Kurleitende aus und 18,5 Mio. Teilnehmerstunden. Über die berufliche und soziale Lage der Weiterbildner in der Schweiz liegen keine Angaben vor. Ausbildungswege für angehende oder schon im Beruf stehende Weiterbildner werden auf vier verschiedenen Stufen angeboten:

Die erste Stufe ist das Zertifikat SVEB 1, das durch den SVEB vergeben wird und den erfolgreichen Abschluss des Lehrgangs "Lernveranstaltungen mit Erwachsenen planen und durchführen" bestätigt. Die zweite Stufe ist der eidgenössische Fachausweis Ausbilder/Ausbilderin, der den erfolgreichen Abschluss des Zertifikats SVEB 2 sowie die reglementarisch festgelegten zusätzlichen Erfordernisse wie eine bestimmte Anzahl Praxisstunden als Weiterbildner beinhaltet. Die dritte Stufe ist neu geregelt, richtet sich an Führungskräfte in Bildungsinstitutionen und beinhaltet eine höhere Fachprüfung Ausbildungsleiterin/Ausbildungsleiter. Zusätzlich wird eine dreijährige Diplomausbildung zum Erwachsenenbildner angeboten. Als letzte und damit vierte Stufe besteht in Genf die Möglichkeit, eine universitäre Ausbildung mit Lizentiatsabschluss zu absolvieren. Von den geschätzten 60'000 als Weiterbildner tätigen Personen verfügen nach Angaben des SVEB 10'000 Personen über ein SVEB 1 Zertifikat, 2'500 über einen eidgenössischen Fachausweis als Ausbilder, 3'500 über ein kantonales oder eidgenössisch anerkanntes Diplom und ungefähr 32 über einen Universitätsabschluss in Erwachsenenbildung (Mehrfachnennungen sind möglich). Zudem liegt ein umfangreiches Aus- und Weiterbildungsangebot für Teilbereiche der Erwachsenenbildung wie Persönlichkeit, Führung, Didaktik, Methodik, Gruppenverfahren etc. vor.

Anhang B: Weiterbildungsvorstellungen in der Schweiz

Weiterbildungsvorstellungen in der Schweiz (eigene Darstellung)

Vertreter	Ansatz
Gonon & Schläfli (1999)	Integraler Ansatz: Einheit von allgemeiner, beruflicher und kultureller Weiterbildung.
z.B. Dünz et al. (2003)	Gesetzlich orientierter Ansatz: Orientierung an der Bildungsgesetzgebung: Aufteilung in berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung
Arend & Haering (2003)	"Statistisch orientierter" Ansatz: Quartärbereich unterteilt in – Nachholbildung – Weiterbildung

Anhang C: Detailbeschreibung der Weiterbildungsteilnehmenden (CH)

Anbieter beruflicher Weiterbildung:

Öffentliche Schulen tragen zu 15%, Privatschulen zu 16% zur betrieblichen Weiterbildung bei. Damit werden im Jahre 2003 69% der beruflichen Weiterbildung durch nicht-schulische Institutionen durchgeführt (aufgeteilt in: 34% Betriebe, 28% Andere, 7% Privatpersonen). In Grossbetrieben wird fast die Hälfte der beruflichen Weiterbildungskurse durch den Betrieb selbst abgedeckt. Bei Kleinbetrieben liegt dieser Wert unter 20%.

Finanzierung beruflicher Weiterbildung

Die Analyse der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung zeigt, dass 24% der Kursteilnehmenden für die Kosten selber aufkommen, 60% wird vom Arbeitgeber und je 8% vom Arbeitgeber oder von anderen teilweise finanziert (Caballero Liardet et al., 2004, S. 88f.). Die Finanzierung hängt bei Betrieben in starkem Masse von deren Grösse ab: So werden in Kleinbetrieben Kurse nur zu 38% unterstützt, in Grossbetrieben hingegen zu 78% (ebd., 2004, S. 88ff.⁵¹⁶).

Die Europäische Union hat zur Überprüfung ihrer Zielsetzungen zur allgemeinen und beruflichen Bildung 2010 in Zusammenhang mit dem Ansatz des lebenslangen Lernens, den sie in der "Lissabon-Strategie" vom März 2000 definierte, Benchmarks festgelegt, an denen sie sich misst. Bezüglich der Altersgruppe von 25 bis 64 Jahren sollte der EU-Durchschnitt der sich am lebenslangen Lernen Beteiligten mindestens 12,5% betragen. Im Jahr 2004 nahmen zum Vergleich 20% der 25 bis 64 Jährigen in der Schweiz an Bildungsaktivitäten teil⁵¹⁷. Damit nimmt die Schweiz heute schon einen Spitzenplatz ein. Zu berücksichtigen ist aber in

⁵¹⁶ Als weitere Informationsquelle wurde die Einkommens- und Verbrauchserhebung (EVE) konsultiert. In dieser Erhebung werden jährlich die monatlichen Ausgaben pro Haushalt in Franken erhoben. Leider ist die Anzahl der Einträge für die Rubrik "Schul- und Ausbildungsgebühren" sowie deren Subkategorien (Spielgruppen/Kindergarten/Primarschule; Sekundarschule; Nachobligatorische Schule; Erwachsenenbildung) für die Jahre 2000, 2001, 2002 und 2003 zu gering, um aussagekräftig zu sein und vom Bundesamt für Statistik publiziert zu werden.

⁵¹⁷ Bundesamt für Statistik. Das schweizerische Bildungssystem im europäischen Vergleich. Medienmitteilung vom 10. August 2005, Nr. 0350-0507-20. Der Wert von 20% ist ein vom Bundesamt für Statistik bereinigter Wert. Ausgangswert bilden dabei 28,6% abzüglich sämtlicher Seminarbesuche, da aus den Daten nicht eindeutig hervorgeht, zu welchem Zweck die Seminare besucht wurden. Der effektive Wert dürfte zwischen 20% und 28,6% liegen (Detailangaben von Herrn Emanuel von Erlach, Bundesamt für Statistik, 10.08.2005).

diesem Zusammenhang die Tendenz, dass sich weiterbildet, wer schon über sehr gute Qualifikationen verfügt (vgl. u.a. Bericht des Europäischen Parlaments vom 9. Oktober 2001 S.6/D; Trippelt & Barz, 2004). Aus diesem Grund müssen sowohl Zugang als auch Teilnahme an Weiterbildungsangeboten verbessert bzw. erhöht werden. Dazu gehören beispielsweise das bessere Sichtbarmachen von Angeboten für die Lernenden, eine Lernberatung bei der Auswahl, die Überprüfung von Zugangsbeschränkungen, der Abbau von finanziellen Barrieren, die Förderung der Basiskompetenzen wie Lesekompetenz, oder modular aufgebaute Lernprodukte. Zudem ist unbestritten, dass der Zugang zu Lernangeboten noch nicht zwangsläufig dazu führt, dass der Lernende diese auch nutzt. Folgerichtig wird darauf hingewiesen, dass das Wissen über die Einstellungen und Verhaltensweisen der Lernenden in Zusammenhang mit der Teilnahme von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen wichtig wäre (vgl. u.a. Bericht über die Qualitätsindikatoren für das Lebenslange Lernen in Europa vom Juni 2002, S. 45).

Angebote für lebenslanges Lernen sollen für die gesamte Bevölkerung zugänglich sein und damit den Abbau der "Schere" zwischen sehr gut qualifizierten Personen, die Bildungsangebote aktiv nutzen, und weniger Qualifizierten, die am organisierten Lernen nicht teilhaben, vorantreiben.

Anhang D: Glossar der in der Weiterbildung tätigen Personen

Arnold, Nolda & Nuissl (2001, S. 182) stellen fest, dass Bezeichnungen für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätigen Personen teilweise eher etwas über die entsprechende **Institution** aussagen als über die Tätigkeiten der Personen (Beispiel Dozent, Kursleitende). Zusätzlich kann festgestellt werden, dass durch eine Spezialisierung der Lehrtätigkeit aufgrund einer Hinwendung zum Lernenden und zum Konzept des selbstgesteuerten Lernens neue Begriffe entstanden sind, die teilweise in anderen Tätigkeiten subsumiert sind (oder früher waren) oder aber neu kreiert wurden. Aus diesem Grund ist teilweise eine eindeutige "Grenzziehung" der Tätigkeitsbeschreibungen kaum möglich. Nichts desto trotz soll hier ein Versuch gestartet werden, eine alphabetisch geordnete Beschreibung der Personen, die in der Weiterbildung tätig sind, zu präsentieren (vgl. dazu Arnold et al., 1999, S. 30; Arnold & Müller, 1992, S.37.):

Animateur

Personen, deren Aufgabe darin besteht, anregende Lernarrangements zu gestalten und so Lernaktivitäten anzuregen (z.B. Urlaubsgruppen, Jugend- und Seniorengruppen).

Bildungsmanager (engl. education manager)

Der Bildungsmanager ist vorwiegend **planend, disponierend, organisierend tätig**, indem er Bildungsbedarfe ermittelt, Finanzierungsmodelle klärt, Budgets erstellt, Qualitätssicherung und Controlling durchführt und die Schnittstelle zu Personalabteilung und Fachbereichen gewährleistet. Teilweise ist der Bildungsmanager in einem kleinen Rahmen auch als Trainer tätig. Schwerpunktmässig befasst er sich aber mit der betriebsinternen Darstellung der Weiterbildung, der Organisation, der Kostenanalyse und der Bedarfsanalyse (vgl. Arnold & Müller, 1992, S. 39).

Coach (Supervisor)

Person, die ein Individuum oder eine Gruppe bei ihrer Problemidentifikation und -lösung begleitet, betreut, auf Defizite aufmerksam macht und Lernhilfen zur Verfügung stellt. Sie verfügt über Empathie, eine besondere kommunikative Kompetenz und hier fehlt noch was.

Curriculumentwickler (Programmverantwortlicher)

Person, die die Konzeption eines Lehrganges durchführt, Lehrbücher, andere Lernmaterialien, Lerntests oder digitalisierte Lernformen entwickelt.

Ermöglicher/Lernprozessbegleiter (engl. Facilitator)

Person, die Lernmaterialien und Medien zur Verfügung stellt, Lernräume anregend gestaltet und damit Lernsituationen so arrangiert, dass möglichst selbstgesteuertes Lernen erfolgen kann (Arnold et al., 2001, S. 183).

Moderator

Person, die mittels spezieller Techniken Gruppenprozesse wie Diskussionen steuert, gliedert, zusammenfasst. Damit übernimmt sie nicht die Rolle Lehrperson im klassischen Sinne, sondern ist Lernhelferin d.h. sie versucht durch ihre methodischen Inputs Lernprozesse anzuregen und zu strukturieren. Dabei können beispielsweise Metaplan, Brainstorming, Expertenbefragung, Folien- und Pinwandeinsatz und andere Formen der Visualisierung zur Anwendung kommen.

Personalentwickler

Nach Becker (2002a, S. 465) besteht eine der wesentlichsten Aufgaben eines Personalentwicklers darin, ein professionelles "Management der Lern- und Veränderungsprozesse im Unternehmen" zu leisten d.h. alle "Massnahmen der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Bildungsmassnahmen, die ein Unternehmen zielbezogen initiiert" (ebd., S. 467) durchzuführen. Personalentwickler vermitteln zwischen Unternehmens-, Mitarbeiter- und Fachbereichsinteressen und führen - im Gegensatz zum Bildungsmanager - häufig auch Weiterbildungsmassnahmen aller Art durch. Folgende Rollenerwartungen werden an den Personalentwickler herangetragen (ebd., S. 466):

"Helfer, Schlichter, Förderer, Methodenspezialist, Therapeut, Visionär, Berater, Planer, Informator, Organisator, Beschützer, Karrierehelfer, Diagnostiker, Bewerter, Trainer, Ökonom, Supervisor, Vertrauensperson."

Referent (Linienreferent; Dozent)

Person, die auf einem speziellen Gebiet über (ausgewiesene) Fachkompetenz verfügt und diese meist mittels Referat den Teilnehmenden nahe bringt. Linienreferent ist eine Person, die aus der eigenen Unternehmung ("aus der Linie") zu Mitarbeitenden über ihr Spezialthema spricht. Der Dozent übernimmt meist dieselben Funktionen wie ein Referent. Der Gebrauch des Begriffs ist aber teilweise auf Fachhochschulen und Hochschulen beschränkt, während jener des Referenten "neutraler" ist.

Teleteacher/Tele-Tutoring

Person, die mittels einer elektronischen Plattform in Interaktion mit den Teilnehmenden tritt, dabei die Kursleiter- und Tutorfunktion einnimmt und damit allfällige individuelle Bewältigungsprobleme des Lernenden aufnehmen und mit ihm lösen kann (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 643).

Trainer

Person, die auf die Schulung von Fertigkeiten und Fähigkeiten wie Rhetorik, Menschenführung, Verkauf spezialisiert ist und diese beispielsweise mittel Imitationslernen, Verstärkungslernen (inkl. Rollenspiel) "einüben" lässt. Dabei kann zwischen **Fachtrainer** mit eher naturwissenschaftlichem bzw. technischem Aufgabenschwerpunkt und **Verhaltenstrainer** mit psychologischer und/oder betriebswirtschaftlicher Ausrichtung unterschieden werden. Zu den Tätigkeitsschwerpunkten zählen nach Arnold & Müller (1992, S. 39):

- Bedarfsanalyse
- Konzeption
- Materialerstellung
- Moderation
- Training.

Seminarleiter

Nach Arnold & Müller (1992, S. 37) wurde die Rolle des Seminarleiters notwendig, da immer häufiger externe Weiterbildner in der betrieblichen Weiterbildung zum Zuge kommen und deshalb eine "Scharnierfunktion" erforderlich wurde. Aufgabe des Seminarleiters ist es, dafür Sorge zu tragen, dass die "eingekaufte" Dienstleistung in das interne Weiterbildungsangebot passt, wobei auch Vorbereitungs-, Anpassungs-, Begleitungs- und Qualitätskontrollaufgaben zu seinem Aufgabengebiet gehören.

Zu den Tätigkeitsschwerpunkten des Seminarleiters gehören damit

- Programmplanung
- Programmverwaltung
- Konzeption
- Materialerstellung
- Auswahl interner/externer Referenten

- Erfolgskontrolle und Transfersicherung
- Moderation (Arnold & Müller, 1992, S. 39).

Es können drei Funktionen von Seminarleitern unterschieden werden: Seminarleiter in Kombination mit Bildungsmanager, Seminarleiter mit Moderations- und wenigen Trainingsaufgaben, Seminarleiter und Trainer.

Seminarleiter und Trainer

Person, die in einer fixen Reihe von Veranstaltungen mit einer konstanten Teilnehmergruppe diese didaktisch-methodisch vorbereitet, durchführt und allenfalls auswertet. Im Vordergrund stehen bei der Durchführung die Wissensvermittlung, das Befähigen der Teilnehmenden zum aktiven Lernen sowie die Verknüpfung von vorhandenem Erfahrungswissen mit dem neuen Wissen.

Anhang E: Drei Rollenbilder von Personalentwicklern (i.A.a. Becker, 2002a, 467f.)

	Lehrer	Förderer	Berater
Aufgaben	<p>Vorbereitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedarfsanalyse - Zielsetzung - Konzeption und Planung⁵¹⁸ <p>Durchführung:</p> <p>Nachbearbeitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transfersicherung - Erfolgskontrolle (Evaluation) 	<p>Vorbereitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedarfsanalyse - Zielsetzung - Konzeption und Planung <p>Durchführung:</p> <p>Nachbearbeitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transfersicherung - Erfolgskontrolle <p>Sowie Förderungsmassnahmen für Einzelne und Gruppen wie z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehr- und Entwicklungsgespräch - Coaching und Mentoring - Konfliktmanagement 	<p><i>Alle Aufgaben des "Förderers"; zusätzlich kommen Beratungsaufgaben in Organisationseinheiten hinzu.</i></p>
Anforderungen	<p>Abgeschlossenes Studium (Fachhochschule/Universität)</p> <p><i>Fachebene:</i></p> <p>Erfahrungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moderations- und Präsentationskenntnisse - Erwachsenenpädagogische Kenntnisse - Bedarfsanalyse - Lernzielsetzung - Konzeption von Weiterbildungs- und Evaluationsmassnahmen - evtl. Auswahl von Teilnehmenden <p><i>Verhaltensebene:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Teamfähigkeit - Problemlösungsfähigkeit - Flexibilität - Kommunikationsfähigkeit - Belastbarkeit - Kundenorientierung - Qualitätsbewusstsein - Konfliktfähigkeit - Betriebswirtschaftliches Denken und Handeln 	<p>Zusätzlich zu jenen des "Lehrers" kommen individuelle und gruppenbezogene Analyse- und Methoden-Spezialitäten hinzu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyse- und Diagnosekompetenz - Interventionskompetenz - Beratungskompetenz - Potentialanalyse - Karrieremanagement - Konfliktmanagement - Coaching - Management-Auditing - Professioneller Umgang mit Nähe und Distanz 	<p>Zusätzlich zu den Rollen 1 und 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziotechnische Systemanalyse - Zufriedenheits-Analyse - Gruppendynamische Beratung und Gestaltung <p>Zudem sind folgende Aufgaben zu bewältigen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Förderung von Führung und Zusammenarbeit - Beratung und Gestaltung von Arbeitsformen - Gestaltung von Informations- und Kommunikationsprozessen <p>Gefragt sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Innovationsfähigkeit - Initiative - Steuerungsgeschick

⁵¹⁸ Planungshandeln vollzieht sich nach Tietgens (1983, S. 9) in einem Spannungsdreieck zwischen potentiellm Teilnehmer, Erwartungen des Trägers (Auftraggebers) und Intentionen des Weiterbildners.

Anhang F: Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner (Harteis & Prenzel, 1998, S. 590)

Kompetenznennungen von 17 der 22 befragten Experten in der ersten Befragungsrunde (230 Kompetenzen, verdichtet zu 75 Kompetenzen, geordnet nach Bereich und Häufigkeit):

Bereich "Hintergrundwissen"		
6 Kaufmännische Kenntnisse	3 Allgemeinwissen	2 Interkulturelle Kompetenz
6 Evaluation	2 Controlling	1 Juristische Kenntnisse
5 Fremdsprachkenntnisse	2 EDV-Kenntnisse	
Bereich "Interaktion"		
8 Kommunikationskompetenz	4 Kontaktfähigkeit	1 Fähigkeit zum Konsens
7 Konfliktfähigkeit	4 Moderationsfähigkeit	1 Rhetorische Fähigkeit
5 Kooperationsfähigkeit	3 Führungskompetenz	1 Verhandlungsfähigkeit
5 Sozialkompetenz	2 Integrationsfähigkeit	
4 Gruppendynamische Kompetenz	1 Argumentationsfähigkeit	
Bereich "Lehr-Lern-Situation"		
8 Sachkenntnis	4 Innovative Methoden	1 Gruppenarbeitstechniken
6 Medienkenntnis	4 Handlungskompetenz	1 Instruktionsdesign
6 Methodenkenntnis	3 Teilnehmerorientierung	Materialerstellungsfähigkeit
5 Didaktische Kompetenz	3 Zielorientierung	
5 Pädagogische Kompetenz	2 Lernprojektarbeit	
Bereich "Organisation"		
7 Organisationstalent	4 Kundenorientierung	1 Handlungsorientierung
5 Bedarfsermittlungsfähigkeit	3 Vertriebskenntnisse	1 Koordinationsfähigkeit
5 Marktkennntnis	2 Bedarfsorientierung	1 Prioritätensetzung
5 Qualitätsmanagement	2 Konzeptionelle Fähigkeit	1 Projektmanagement
5 Unternehmenskenntnis	2 strateg./politische Kompetenz	1 Zeitmanagement
Bereich "Persönlichkeit"		
6 Beratungsfähigkeit	3 Vernetztes Denken	1 Selbstkritik
6 Durchsetzungskraft	1 Analytisches Denken	1 Stehvermögen
6 Empathie	1 Auffassungsvermögen	1 Unterscheidungsvermögen
6 Praxiserfahrung	1 Begeisterungsfähigkeit	1 Verantwortungsbewusstsein
5 Antizipation	1 Eigeninitiative	1 Vertrauenswürdigkeit
5 Flexibilität	1 Freundliches Wesen	1 Vorbildfunktion
4 Motivierungskraft	1 Integrität	1 Zivilcourage
3 Kreativität	1 Offenheit	1 Zuverlässigkeit
3 Lernbereitschaft	1 Selbständigkeit	

Welche Kompetenzen brauchen Weiterbildner mit Wichtigkeitseinschätzung (ebd., S. 591):

Bereich "Hintergrundwissen"	
1. Evaluation	5. Kaufmännische Kenntnisse
2. Interkulturelle Kompetenz	6. Fremdsprachenkenntnisse
3. Allgemeinwissen	7. EDV-Kenntnisse
4. Controlling	8. Juristische Kenntnisse
Bereich "Interaktion"	
1. Kommunikationskompetenz	6. Moderationsfähigkeit
2. Sozialkompetenz	7. Gruppendynamische Kenntnis
3. Kontaktfähigkeit	8. Integrationsfähigkeit
4. Konfliktfähigkeit	9. Führungskompetenz
5. Kooperationsfähigkeit	10. Argumentationsfähigkeit
Bereich "Lehr-Lern-Situation"	
1. Didaktische Kompetenz	6. Zielorientierung
2. Methodenkenntnis	7. Medienkenntnis
3. Sachkenntnis	8. Handlungskompetenz
4. Pädagogische Kompetenz	9. Teilnehmerorientierung
5. Innovative Methoden	10. Gruppenarbeitstechniken
Bereich "Organisation"	
1. Kundenorientierung	6. Organisationstalent
2. Unternehmenskenntnis	7. Vertriebskenntnisse
3. Bedarfsermittlungsfähigkeit	8. Konzeptionelle Fähigkeit
4. Qualitätsmanagement	9. Bedarfsorientierung
5. Marktkennntnis	10. Handlungsorientierung
Bereich "Persönlichkeit"	
1. Beratungsfähigkeit	6. Antizipation
2. Motivierungskraft	7. Durchsetzungskraft
3. Flexibilität	8. Vernetztes Denken
4. Empathie	9. Lernbereitschaft
5. Praxiserfahrung	10. Kreativität

Anhang G: Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner (Sorg-Barth, 2000)

Aufgrund einschlägiger Fachliteratur schlägt Sorg-Barth (2000, S. 92ff.) für den klassischen und innovativen betrieblichen Weiterbildner folgende Kompetenzprofile vor:

Weiterbildnertyp	Kompetenzdimension	Kompetenzkategorie
Klassisch betrieblicher Weiterbildner	Fachkompetenz	Fachkompetenz des zu lehrenden Stoffs Sozialwissenschaftliches oder psychologisches Studium Betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse oder wirtschaftswissenschaftliches Studium Technisches Basiswissen Kenntnisse und Erfahrungen über Instrumente der Weiterbildung und Personalentwicklung Kenntnisse und Erfahrungen über Instrumente der Personalpolitik Interdisziplinäres Wissen Kenntnisse in Marketing und Verkauf Breites Allgemeinwissen
	Methodenkompetenz	<u>Allgemein:</u> Systematische Vorgehensweise Organisatorische Fähigkeiten Konzeptionelle Fähigkeiten Fähigkeit, komplexe Situationen zu analysieren. <u>Spezifisch:</u> Kenntnis und sinnvoller Einsatz von erwachsenengerechten Lehr-Lernmethoden und Medien Situations- und zielgruppengerechter Einsatz von Methoden Fähigkeit zum Einsatz von Visualisierungs- und Präsentationstechniken Anwendungssichere Methodenkenntnisse (z.B. TA, NLP, TZI, Psychodrama) Fähigkeit, Lernprozesse effizient zu organisieren Beratungs- und Interventionstechniken Fähigkeit systematischer Kontrolle und Auswertung von Bildungsprozessen Fähigkeit zum Einsatz von Bildungsbedarfsermittlungs-, Evaluierungs- und Beurteilungs- methoden
	Personalkompetenz	Sich selbst bewusste Persönlichkeit, Selbstkompetenz Motivation für die Aufgabe Lern- und Entwicklungsbereitschaft Starkes Selbstvertrauen und Risikofreude Fähigkeit zur Problem- und Konfliktlösung Interdisziplinärer Denkweise Wahrnehmungsfähigkeit Kreative Fähigkeiten, Offenheit für neue Entwicklungen Belastbarkeit, Körperliche und geistige Fitness Mentale Fähigkeiten (z.B. Ruhe ausstrahlen) Lebenserfahrung
	Sozialkompetenz	Überzeugungs- und Motivationskraft Eigene Leitungs- und Führungserfahrung Freude im Umgang mit Menschen Fähigkeit, Lern- und Gruppenprozesse steuern zu können Praktische Erfahrung in verschiedenen therapeutischen Schulen Kommunikative Fähigkeiten, Fähigkeit zum Vortragen und Diskutieren Kooperative Fähigkeiten, Teamfähigkeit, Fähigkeit zum partnerschaftlichen Umgang Psychologische Fähigkeiten Kompetenz zum entwicklungsorientierten Führen von Mensch bzw. Gruppen Fähigkeit, sozialisierend auf eine Gruppe einzuwirken, ein Wir-Gefühl herzustellen Einfühlungs- und Vorstellungsvermögen Durchsetzungsfähiges Kontaktverhalten
	Pädagogische Kompetenz	Pädagogische Kenntnisse (didaktische, methodische, psychologische und soziologische) Erwachsenengerechtes Verstehen und Vermitteln von Lerninhalten Fach- und verhaltensorientierte Seminarerfahrung Fähigkeit, ein geeignetes Lernmilieu zu schaffen Methodisch-didaktisches Wissen Kenntnisse über Bildungsmedien Fähigkeit zum reflektierten Einsatz von Evaluations- und Lernerfolgskontrollen
	Unternehmerische Kompetenz	Branchentypische, betriebspezifische und betriebsorganisatorische Kenntnisse Kenntnisse der betrieblichen Strukturen, Kultur und Abläufe Linien- und Führungserfahrung Akzeptanz im Management als Person und Führungskraft

Weiterbildnertyp	Kompetenzdimension	Kompetenzkategorie
Innovativer betrieblicher Weiterbildungner	Fachkompetenz	Betriebswirtschaftliches Wissen und Verständnis Technisches Wissen und Verständnis für unterschiedliche Arbeitsplätze Technisches Verständnis zum Einsatz von multimedialen Lernsystemen Psychologisches Wissen Berufserfahrung
	Methodenkompetenz	Allgemeine konzeptionelle und organisatorische Fähigkeiten Kenntnis und Beherrschung von Projekt-, Prozessmanagement- und Moderationsmethoden (z.B. TA, NLP, TZI) Fähigkeit, Interventions-, und Kommunikationsmethoden anzuwenden Fähigkeit zum Einsatz von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung
	Personalkompetenz	Reflexionsfähigkeit, -vermögen Flexibilität, verstanden als Fähigkeit, sich schnell in neue Entwicklungen einzuarbeiten zu können Ausgeglichenheit Positives Denken Ausgereifte Persönlichkeit Mentale, geistige und körperliche Fitness Innovationsfähigkeit als Fähigkeit zu divergentem, kreativem, flexiblem Denken Evolutionärer Blick Systemisches Denken Bereitschaft zur Selbstverantwortung Wahrnehmungsfähigkeit Risikobereitschaft Interkulturelle Kompetenz Sprachliche Kompetenz Fähigkeit zur Gelassenheit Geduld für die Unterstützung einer Selbstorganisation von Lernprozessen Beurteilungsfähigkeit
	Sozialkompetenz	Fähigkeit zur kooperativen Zusammenarbeit mit den Führungskräften und Mitarbeitern Kommunikationsfähigkeiten Einfühlungsvermögen für Mitarbeiter und deren Arbeitsaufgaben Zwischenmenschliche Sensibilität im Umgang mit Mitarbeitern Konfliktfähigkeit Durchsetzungs- und Umsetzungskraft Problemlösungsqualifikation Teamfähigkeit
	Pädagogische Kompetenz	Konzeptions- und Durchführungsfähigkeiten für qualitativ hochwertige, angebots- und bedarfsorientierte Weiterbildung Fähigkeit, den Lernprozess als Projekt zu initiieren, durchzuführen und zu steuern Beratungsfähigkeiten Fähigkeit zur Organisation von Lernprozessen direkt am Arbeitsplatz der Mitarbeiter Auswahl geeigneter Lernmethoden Fähigkeit zur Vermittlung von theoretischem Wissen und praktischem Handeln durch die Konzeption von prozess- und transferorientierten, arbeitsplatznahen Lernsituationen Kenntnis von Wirkung und Nutzen von Lernmöglichkeiten mit neuen Medien Fähigkeit zur Konzeption multimedialer Lernsysteme Betreuungsfähigkeiten Pädagogisches Werteverständnis (z.B. Mitarbeiter als selbstverantwortliche Menschen) Fähigkeit, Lernprozesse, verstanden als autopoietische Prozesse, zu initiieren, zu organisieren und zu steuern Fähigkeit, Lernkultur im Unternehmen zu entwickeln Fähigkeit zum situationsadäquaten, gezielten und reflektierten Einsatz von Qualitätsmanagement- und Erfolgssicherungssystemen, mit einem Bildungsverständnis, welches das Lernen als Prozess versteht.
	Unternehmerische Kompetenz	Fähigkeit, als Unternehmer im (eigenen) Weiterbildungsunternehmen zu denken Fähigkeit, Bildungsangebote zu vermitteln Blick für unternehmerisch sinnvolle Innovationen Fähigkeit zum strategischen Denken im Sinne des Unternehmens und seiner Ziele Selbstverständnis als strategisch orientierter Dienstleister für einzelne Mitarbeiter und Organisationseinheiten

Anhang H: Berufliches Selbstverständnis

Motivlage	
Schiersmann (1990, S. 63)	Günther & Unseld (1990, S. 23)
<ul style="list-style-type: none"> – Inhaltliches Engagement an die Sache⁵¹⁹ – Wissenswertes weitergeben – Alternative zum traditionellen Beruf – Möglichkeiten zum beruflichen Aufstieg – Ergänzung zum Hauptberuf – Berufserfahrungen sammeln – Qualifikationen erhalten – Umgang mit Menschen – Entfaltung der eigenen Kompetenz – Persönliche Bereicherung – Unabhängig sein/bleiben in finanzieller und geistiger Hinsicht⁵²⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> – inhaltlich-fachlich – Ausgleich für Hauptberuf – wirtschaftlich-finanziell – Persönlichkeitsbereicherung – Grundorientierungen

Aufgabenstellung	
Schiersmann (1990, S. 63)	Günther & Unseld (1990, S. 8ff.)
<ul style="list-style-type: none"> – Gleiche wie bei Günther et al. (1990) 	<ul style="list-style-type: none"> – Fachlich – Methodisch-didaktisch – Kommunikativ (Beziehungsebene im Lehr-Lernprozess) – Personal – Institutionell – gesellschaftlich

⁵¹⁹ Bei Scherrer (1987 zit. nach Schiersmann, 1990) ist dies mit "individuellem Sendebewusstsein" gleichzusetzen und meint den Wunsch, Fähigkeit, Erkenntnisse und Erfahrungserlebnisse weitergeben zu wollen.

⁵²⁰ Reichhelm (1981, S. 171ff. zit. nach Schiersmann, 1990) geben zudem frauenspezifische Motive wie "aus einer spezifischen sozialen Lage herauskommen zu wollen" oder "einem sozial- und bildungspolitischen Engagement nachgehen zu wollen" an.

Anhang I: Bezeichnungen für betriebliche Weiterbildner (Sorg-Barth, 2000, S. 162):

Sorg-Barth (2000) untersuchte insgesamt 547 Stellenangebote für betriebliche Weiterbildner und fand darin 55 verschiedene Bezeichnungen:

Bezeichnung (in alphabetischer Reihenfolge)	Nennung
Akademieleiter	4
Assistent Managementtraining	1
Assistent Weiterbildung	2
Aus- und Weiterbildungsreferent	7
Berater	9
Berater Personalentwickler	3
Bildungsmanager	3
Bildungsreferent	9
DV-Trainer	1
Fortbildungsreferent	2
Führungskräftetrainer	5
Führungskräftetrainer/Personalentwickler	1
Human Resource Development Manager	5
Kongress-Manager	1
Leiter Aus- und Weiterbildung	5
Leiter Fortbildung	1
Leiter Führungskräftetraining	3
Leiter Führungskräftetraining/ Leiter Fach- und Verhaltenstraining	1
Leiter Management- und Organisationsentwicklung	2
Leiter Organisationsentwicklung	
Leiter Personal- und Organisationsentwicklung	4
Leiter Personal / Aus- und Weiterbildung	1
Leiter Personalentwicklung	36
Leiter Personalmanagement	1
Leiter Weiterbildung und Personalentwicklung	1
Leiter Weiterbildung und Seminarwesen	1
Management-Trainer	6
Management-Trainer/Organisationsentwickler	1
Management-Trainer / Vertriebstrainer	1
Organisationsentwickler	1
Organisationsentwickler / Weiterbildungsreferent	1
Personal- und Organisationsentwickler	6
Personalentwickler	102
Personalentwicklungsreferent	5
Personalmanager	4
Planspielleiter	1
Projektleiter Weiterbildung	5
Referent für Führungskräftetraining und -entwicklung	1
Referent Qualitätsmanagement	1
Schulungs- und Seminarleiter	2
Schulungsmanager	3
Seminarleiter	3
Seminarmanager	2
Studienleiter	2
Trainee Personalentwickler	1
Trainer für Weiterbildung / OE	1
Trainer / Coach	1
Trainer / Organisationsentwickler	2
Trainer / Personalentwickler	1
Trainingsentwickler	1
Trainingskoordinator	1
Trainingsleiter	5
Trainingsmanager	6
Vertriebstrainer	17
Vertriebstrainer / Führungskräftetrainer	1
Weiterbildungs- und Personalreferent	1
Weiterbildungslehrer	2
Weiterbildungsreferent / Personalentwickler	1
Weiterbildungsreferent / Trainer	1
Ohne Bezeichnung	13

Anhang J: Lehrtheorien nach Siebert (2004)

Siebert (2004) beschreibt sechs Ansätze von Erwachsenenbildung:

a) Die **technologische Erwachsenenbildung** (Siebert, 2004, S. 23ff.) ist zweckgerichtet, wobei die Qualifikation⁵²¹ (im Gegensatz zur Kompetenz prinzipiell personenunabhängig) und die Kosten-Nutzen-Abwägung wichtige Aspekte darstellen. Sie orientiert sich am naturwissenschaftlich geprägten Weltbild, weswegen das technisch Mögliche, Quantifizierbare, Berechenbare, Zweckorientierte im Blickfeld steht. Bildung ist dabei nicht eigenständig zu verstehen; vielmehr steht sie "im Dienste" der neuen Technologien, des Wirtschaftswachstums, der industriellen Produktion und des Fortschritts. Sie wird daran gemessen (wobei dies trotz Bildungscontrolling nicht einfach zu bewerkstelligen ist), wie gut sie Arbeitnehmer darauf vorbereitet, noch produktiver arbeiten zu können. Kennzeichen der technologischen Erwachsenenbildung sind nach Siebert (2004, S. 34f.) operationalisierte und hierarchisch abgestufte Lernziele, Fragmentierung der Lernschritte, eine ständige Rückkoppelung (siehe dazu in Anhang M unter "programmierte Unterweisung"), der Einsatz technischer Medien sowie die Wirkungs- und Erfolgskontrolle (Evaluation). Der "Glaube an eine technologische Bildung" führt(e) dazu, dass wenig Wert auf Partizipation, Reflexion und Metakommunikation gelegt wurde bzw. wird. Dabei sind wohl technische Fertigkeiten trainierbar (Training von skills) – nicht aber Deutungsveränderungen.

Siebert (2004, S. 37) geht davon aus, dass technologische Erwachsenenbildung einen spezifischen Typ Weiterbildner erfordert, der Ähnlichkeiten mit einem "Systemintegrator" (Koegler, 1990, S. 190f.) aufweist.

b) Der **identitätstheoretische Ansatz** (vgl. Siebert, 2004, S. 39ff.), der seit der reflexiven Wende an Bedeutung gewann, fokussiert das Individuum, das in einem spezifischen sozialen Umfeld aufgewachsen ist, bestimmte Lebensereignisse und kritische Situationen durchlebt hat und über eigene biographische Erfahrungen verfügt, was zusammen genommen zu einer bestimmten Identität⁵²² geführt hat. Das Selbst rückt in den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens: "Identitätslernen ist somit auch biografisches Lernen und reflexives Lernen: Das Selbst wird sich selbst zum Lerninhalt" (ebd., S. 40). Für die Erwachsenenbildung konnten Individu-

⁵²¹ Vgl. dazu auch die Diskussionen rund um den von Mertens (1974) geschaffenen Begriff der Schlüsselqualifikation.

⁵²² Identität kann als Einheit und Unveränderlichkeit eines "Selben" in seinem Selbstsein verstanden werden (Dorsch, 1994, S. 340).

alisierungstendenzen ausgemacht werden, die zusammen mit den wankenden Wertsystemen (Familie, Berufstätigkeit, Kirche etc.) Selbstreflexion, Identitätssuche und -vergewisserung und eine andauernde "Suchbewegung" (Siebert, 2004, S. 43) auslösten. Für den Lehrenden bedeutete dies, dass sich die Teilnehmenden nicht mehr in die "klassische" Rolle des "Schülers" (Unwissenden etc.) einordnen lassen, sondern "Privates", Gefühle und persönliche Krisen, Schwierigkeiten und Freuden in die Seminare "tragen" und erwarten, dass diese thematisiert werden. Lehrende sehen sich damit unweigerlich in einer neuen Rolle, die an die Grenze des Therapeutischen stösst. Zudem unterstreicht Siebert (2004, S. 51), dass Identität nicht gelernt und nicht intentional gelehrt werden kann. Verschiedene Methoden zur Anregung von Reflexion können aber unterstützend wirken, interdisziplinäre Kompetenzen der Lehrenden sind erforderlich, um keine (beispielsweise inhaltlichen oder sozialen) "Graben" entstehen zu lassen.

c) Die **integrative** Erwachsenenbildung legt nach Siebert den Akzent darauf (2004, S. 53), dass unterschiedliche Individuen und Gruppen gemeinsam, mit- und voneinander lernen, so dass Vernetzungen entstehen und "ganzheitlich gelernt" wird. Dabei lassen sich unterschiedliche Akzente der integrativen Erwachsenenbildung ausmachen:

Dem anthropologischen Ansatz liegt die "Ganzheitlichkeit menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens zu Grunde", historisch-strukturtheoretische Ansätze betonen die "komplexen und vernetzten Anforderungen industrieller Gesellschaften" (ebd., S. 54).

Nach Dohmen (2001, 2002) lassen sich die integrativen Ansätze auf vier Ebenen beschreiben: Die **inhaltliche Integration** ist weiter oben schon besprochen worden und kann beispielsweise mit Teamarbeit unterstützt werden. **Personale Integration** bedeutet, dass der Mensch als unteilbares Wesen, als Ganzheit zu betrachten ist. Bezogen auf die Erwachsenenbildung kann davon abgeleitet werden, dass im Lernprozess subjektiv bedeutsame Lerninhalte mit den dargebotenen Wissensbeständen zu vereinen sind und berufliche, allgemeine, politische oder andere Inhalte integriert werden müssen.

Die Vernetzung von Lernorten, Bildungsinstitutionen und Bildungssystemen wird mit der **institutionellen Integration** angesprochen und erfordert vor allem politische Entscheidungen und gesetzliche Grundlagen.

Soziale Integration bezeichnet schliesslich ein soziales Programm, das die Isolation bestimmter Bevölkerungsgruppen, soziale Ungleichheit oder Stigmatisierung verhindern oder abschwächen will.

d) Der **sozialökologische Ansatz** richtet sein Augenmerk auf die Ökologie, was nicht heisst, dass das Thema in jeder Bildungsveranstaltung beinhaltet sein muss. Vielmehr geht es bei der Ökologiediskussion um Nachhaltigkeit⁵²³ und damit auch um nachhaltiges Lernen (Siebert, 2004, S. 67), um neue Werte und ein neues Verantwortungsbewusstsein. Während beim technologischen Ansatz gern spezifische Skills trainiert werden, richtet sich hier das Augenmerk auf komplexe Zusammenhänge und Systeme, die holistisch gesehen werden sollen. Dabei wird die "Einbettung des schulischen Lernens in die Lebenswelt und den Lebenszusammenhang" betont und die "Passung von Lernzielen, Lerngruppen und Lernumgebungen" gefordert (Siebert, 2004, S. 79).

e) Der **Gender-Ansatz** ist wie der sozialökologische Ansatz durch das veränderte Bewusstsein der Gesellschaft entstanden, wobei traditionelle Macht- und Wertvorstellungen hinterfragt wurden (Frauenbewegung). Aus dieser Debatte kristallisierten sich - bezogen auf das Lernen - weibliche und männliche Perspektiven, sowie die Erkenntnis heraus, dass die Geschlechtshormone zwar weibliche und männliche Gehirne unterschiedlich beeinflussen, diese allein aber noch nicht die Unterschiede zwischen Mann und Frau erklären können. Weder sind nur genetische Vererbung noch allein umweltbedingte Sozialisationseinflüsse als Erklärungsansätze hinreichend. Zusammen mit konstruktivistischem Gedankengut hat sich neben der Gender-Perspektive jene der Milieuforschung hervorgetan⁵²⁴. Tippelt & Barz (2004) haben verschiedene Milieu-Studien, auch zur sozialen und beruflichen Situation von Weiterbildungnern durchgeführt.

Eine gendergerechte Bildungspraxis, die auf unterschiedliche Denkstile, Kommunikationsstile, Lerngewohnheiten, Lerntechniken oder Wirklichkeitskonstruktionen hinweist, wird vor allem bei gemischten Gruppen diskutiert.

⁵²³ Ursprünglich stammt der Begriff Nachhaltigkeit aus der Forstwirtschaft (Carlowitz, H.C., 1713, S. 105) und bezeichnete dort das forstwirtschaftliche Prinzip der den zukünftigen Baumbestand sichernden Nutzung. Im frühen 20. Jahrhundert wurde der Begriff in der Fischereiwirtschaft eingeführt und erreichte 1987 aufgrund des Berichts der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung "Our Common Future" (Brundtland-Report) als „Sustainable Development“ die Weltöffentlichkeit. Dabei sollte die heutige Nutzung der Erde als Lebensraum zu keinen ökologischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Nachteilen für andere Völker oder nachfolgende Generation führen. Bezogen auf das Lehren und Lernen sollten Ziele, Mittel und Methoden so beschaffen sein, dass eine nachhaltige Entwicklung bei den Lernenden statt findet.

⁵²⁴ Nach Siebert (2004, S. 85) sind Milieus "soziale Gruppierungen, die sich nicht durch ihren Sozialstatus, sondern durch ihren Lebensstil und ihre Alltagsästhetik unterscheiden."

f) Der **konstruktivistische Ansatz** beinhaltet den radikalen, den neurowissenschaftlich-kognitionspsychologischen (z.B. Mandl), den sozialen, den kulturalistischen, den pädagogischen sowie den philosophischen Konstruktivismus. Allen gemeinsam ist, dass das Erkennen strukturdeterminiert ist (Siebert, 2004, S. 91). Daraus folgt, dass wir nicht objektiv sehen oder hören – unsere Wahrnehmung ist immer eine Passung, die lebensdienlich ist. Eine "Erfassung" des Wahren oder Objektiven bleibt uns damit verwehrt, denn unsere Wahrnehmung ist eine Konstruktion, die immer auch individuell und damit einzigartig ist. Damit stellt sich pädagogisch die Frage, ob Menschen lernfähig sind, wo sie doch in einem autopoietischen, geschlossenen System leben. Siebert meint dazu, dass Erwachsene lernfähig, aber unbelehrbar sind (2004, S. 95). Lehrende können somit zwar Lernsettings so arrangieren, dass Lernende zum Lernen motiviert und animiert werden (Ermöglichungsdidaktik), Lernende müssen aber ganz persönlich entscheiden, welche Inputs sie annehmen wollen. Damit liegen die Entscheidung und auch die Verantwortung für das Lernen und den gesamten Lernprozess vor allem beim Lernenden selbst. Einen *linearen* Lehr-Lernprozess kann es in diesem Verständnis nicht geben, da unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen aufeinanderprallen und mit Passungsunterschieden (Teilnehmer-Teilnehmer, Lehrender-Teilnehmer, Inhalte-Teilnehmer) zu rechnen ist. Während Lernen ein "autopoietischer, biografie- und erfahrungsabhängiger Prozess der Wirklichkeitskonstruktion" (ebd., S. 96) ist, befasst sich Lehren schwerpunktmässig mit der Gestaltung von möglichst lernerfreundlichen Lernumgebungen sowie mit "Konstruktionsmethoden" wie z.B. dem Erstellen von kognitiven Landkarten (Mind Maps) zur visualisierenden Vernetzung von Inhalten, Seitenwechseln als Rollen- und Perspektivenwechsel, Simulationen (Theaterpädagogik), themenbezogenen biografischen Erzählungen oder dem Situieren der Lernprozesse in konkrete Verwendungssituationen (situated cognition) (ebd., S. 97).

Anhang K: Auswahl verschiedener Lernformen

Edelmann (2000, S. 279) geht von vier Lernformen aus: dem **Reiz-Reaktions-Lernen**, dem **instrumentellen Lernen** (Verbindung zwischen Verhalten und nachfolgendem Ergebnis), **Begriffsbildung und Wissenserwerb** (Verbindungsaufbau zwischen den Elementen kognitiver Strukturen) und dem Lernen von **Handeln und Problemlösen**. Diese Aufzählung widerspiegelt gerade auch einen Teil der "Lerngeschichte", verbirgt aber auch einiges, weswegen im Folgenden auf vielleicht etwas "exotische" Lernformen einzugehen ist:

Auftragslernen

Das Auftragslernen entstand im Handwerk und in industriellen Kleinbetrieben, weil in diesen Betrieben keine organisierten Lernformen vorhanden waren. Idee ist dabei, dass die Aufträge zusammenhängend geplant, ausgeführt und bewertet werden. Die Kundenorientierung steht hier als Kommunikations- und Gestaltungsprozess im Mittelpunkt. Das Auftragslernen kann aber auch im Sinne der Unterweisung oder als Lerninsel abgehalten werden.

Biografieorientiertes Lernen

Lernen, das nicht auf die Beruflichkeit sondern auf den Lebenslauf und die Lernbiografie des einzelnen Lernenden referenziert (vgl. u.a. Harney & Kade, 1990).

Entdeckendes Lernen (engl. learning by discovery)

Der Lernende erreicht durch eigenes, kreatives Tun den Lösungsweg und kann so seine Problemsituation bewältigen. Dabei werden Eigenaktivität, Selbstvertrauen und Lebensfreude gestärkt und eine erhöhte Konzentration, Ausdauer und Gedächtnisleistung beim Lernen erreicht.

Nach Ansicht Bruners ist entdeckendes Lernen für eine Bildung der Codierungssysteme und generell über ein oberflächliches Wissen hinaus zentral (Lefrancois, 2003, S. 120; Reimann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 622). Zocher (2000, S. 15f.) beschreibt die englischen Ansätze entdeckenden Lernens in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, die als "informal learning" bezeichnet und als "eine Lernform und ein soziales Arrangement, das das kindliche Lernen in seiner ursprünglichen spielerischen und erfahrungsorientierten Weise aufgreift und unterstützt" beschrieben werden kann. Damit wird auch klar, dass eine Abgrenzung zum Erfahrungslernen (siehe weiter unten) schwierig erscheint.

Erkenntnistheoretische Grundlagen entdeckenden Lernens gehen auf Piaget (1896-1980) und Dewey (1859-1952) zurück. Piaget (1969) ging von einer aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umgebung aus, die den Aufbau von Denk- und Handlungsstrukturen ermöglicht und als fortlaufender Prozess, als Zusammenspiel zwischen Akkomodation und Assimilation und als kognitive Entwicklungsspirale zu verstehen ist. Bruner (z.B. 1970) nahm

diese Position auf und nutzte sie für die Curriculumsentwicklung. Während Piaget von der Entwicklung ausging, konzentrierte Dewey sich auf die Erfahrung. Dabei argumentierte Dewey (1930, S. 225), dass Denken "die Auseinandersetzung der Beziehung zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesem Versuche ergibt" sei. Erfahrung, Reflexion sowie geistige und physische Aktivität sind für Dewey zentrale Elemente des Denkens. Dabei unterscheidet er zwischen "denkender Erfahrung" und Handeln "auf gut Glück": Die Züge der denkenden Erfahrung werden von ihm wie folgt beschrieben (ebd., S. 234f.):

"1. Befremdung, Verwirrung, Zweifel - sie treten auf, weil man in eine unabgeschlossene, ihrem Wesen nach noch nicht völlig bestimmte Sachlage verwickelt ist; 2. eine versuchsweise Vorausberechnung - eine probeweise Deutung der gegebenen Elemente, durch die ihnen die Tendenz zu gewissen zukünftigen Folgen zugesprochen wird.; 3. eine sorgfältige Erkundung (Erforschung, Feststellung, Prüfung, Zergliederung) aller erreichbaren Umstände, die der bestimmten Erfassung und der Klärung des vorliegenden Problems dient; 4. eine versuchsweise Ausgestaltung der vorläufigen Annahme, durch die sie bestimmter und in sich geschlossener wird, weil sie nun einer grösseren Zahl von Tatsachen Rechnung trägt; 5. Entwicklung eines Planes für das eigene Handeln auf der Grundlage der so durchgearbeiteten Annahme, Anwendung dieses Planes auf die gegebene Sachlage, d.h. Handeln in der Absicht, gewisse Ergebnisse zu erzielen und dadurch die Richtigkeit der Annahme nachzuprüfen." Durch die Qualität des dritten und vierten Schrittes unterscheiden sich denkende Erfahrung und Ausprobieren. Denken schliesst nach Dewey das Erkennen eines Problems, die Beobachtung der Problemlage, Lösungsausarbeitung und handelnde Erprobung (ebd., S. 236) ein, womit gleichzeitig die gedankliche Nähe zum Erfahrungslernen aufgezeigt ist.

Erfahrungslernen (engl. learning-by-doing)

Beim Erfahrungslernen oder erfahrungsbezogenen Lernen steht die Handlung bzw. das Resultat einer Handlung im Mittelpunkt. Oftmals wird mittels Erfahrungslernen im praktischen Vorgang der Lerngegenstand begriffen (praktisches Lernen), während beim entdeckenden Lernen das Spektrum weiter aufgefächert scheint.

Funktionales Lernen

Funktionales Lernen wird nach Eigler, Jechle, Kobl & Winter (1997, S. 582) als beiläufiges Lernen und Sammeln von Berufserfahrung beschrieben. Damit stellt sich die Frage, wie funktionales Lernen gegenüber informellem Lernen abzugrenzen ist.

Genetisches Lernen

Wagenschein (1975) vertrat das genetische Lernen speziell in Zusammenhang mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht und ging davon aus, dass Lehrende *exemplarisch* vorgehen

sollten, indem sie anhand beispielhafter Aufgaben oder Fälle zentrale Begriffe aufgreifen, diese in verschiedenen Variationen bearbeiten und Gelegenheit zur Anwendung geben.

Aufbauend auf diesen Fällen wird dann weiter vorangeschritten, weswegen Wagenschein von einem Epochenunterricht ausging.

Handlungsorientiertes Lernen

Mit dem handlungsorientierten Lernen wird nach Meier (2004, S. 69) körperliche Bewegung und damit die Beteiligung des ganzen Körper-Geistes am Lernprozess sowie das Einsetzen möglichst vieler Sinne verstanden. Ein Ansatz ist dabei "Lernen nach SAVI" (ebd., S. 70), was soviel bedeutet wie somatisches, auditives, visuelles und intellektuelles Lernen⁵²⁵.

Interaktives Lernen

In der Weiterbildung findet diese Lernform entweder in der Gruppe oder einzeln statt (mittels Selbstlernmedium).

Intentionales Lernen

Intentionales Lernen ist auf ein bestimmtes Ziel gerichtet, wobei dies vom Lernenden selbst oder vom Lehrenden vorgegeben werden kann.

Inzidentelles Lernen (beiläufiges Lernen)

Beim inzidentellen Lernen ist kein Anlass, Auslöser oder Lernziel des Lernenden erkennbar, vielmehr geschieht es beiläufig und oftmals unbewusst und unerkannt.

Lernen des Lernens (Lernkompetenz)

Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist, dass Lernende das Lernen erlernt haben. Weinert (2001a, S. 23) gibt dabei zu bedenken, dass der systematische Erwerb eines Systems allgemeiner Lern- und Denkstrategien möglich, ihr praktischer Wert aber gering ist (je allgemeiner die Strategie, umso schwieriger die Anwendung auf einen konkreten Sachverhalt) und damit nicht von Lernen des Lernens gesprochen werden kann. Werden allerdings allgemeine Strategien zur Informationsbeschaffung, Lernsteuerung, Lernkontrolle etc. mit dem Erwerb spezifischer Lernstrategien verknüpft, entsteht Lernkompetenz. Zentrale Komponente der Lernkompetenz ist dabei der Aufbau metakognitiver Kompetenzen, die teilweise gelehrt, teilweise trainiert werden (ebd., S. 24).

⁵²⁵ 1. Lernen durch Bewegung und Tun. 2. Lernen durch Sprechen und Hören. 3. Lernen durch Beobachtung und Vorstellungskraft. 4. Lernen durch Problemlösen und Nachdenken.

Lernen durch Spielen

Das Spiel hat grundsätzlich nach Montada (2002, S. 222) drei wichtige Merkmale: das Aufgehen in der Tätigkeit⁵²⁶ und damit der Selbstzweck des Spiels, der Realitätswechsel sowie die Wiederholung, die sich bis zum Ritual steigern kann. Institutionelles Lernen und Spiel scheint einen Widerspruch darzustellen, wird doch gemeinhin Lernen als etwas Seriöses, Anspruchsvolles und Ernstes verstanden, während Spiel mit Spass und "Pause" assoziiert wird. Nach Ansicht Piagets (1969) erfüllt das Spiel eine wichtige Funktion als geistige Entwicklungshilfe. Zudem ist das Spiel vor allem Assimilation⁵²⁷ und kann die eigene Welt gegen die erzwungenen Akkommodationen verteidigen (ebd., S. 216). Dabei werden oftmals nicht passende Eigenschaften ausgeblendet (Lefrancois, 2003, S. 127). Aus didaktischer Sicht stellt das Spiel nach Döring (1997, S. 23) der lernenden Person einen "geschützten Handlungsrahmen" zur Verfügung, in dem sie körperlich-motorische Tätigkeiten proben und kognitive, emotionale, kreativ-schöpferische, soziale Entwicklungen durchlaufen kann, die sie - falls gewünscht - selbststeuernd kontrolliert.

Partizipatives Lernen

Das Konzept des partizipativen Lernens (Holzkamp, 1995, S. 18; Bastian, 1997, S. 168) beinhaltet die Grundidee der Teilnahme des Lernenden am Zugang zum Fachgebiet, sowie die Begeisterung und Erfahrungen der Weiterbildenden.

Problemorientierter Unterricht

Diesem Ansatz liegt die Idee zugrunde (die zudem durch empirische Studien untermauert wird), eine Brücke zwischen den Primaten der Konstruktion und der Instruktion zu bauen und damit einerseits die Eigenaktivität des Lernenden bei seinem Konstruktionsprozess zu betonen, andererseits darauf hinzuweisen, dass dieser Prozess oftmals Anleitung, Hilfestellung und Orientierung erfordert. Deshalb wird eine Balance anvisiert mit dem Ziel, eine Problem-

⁵²⁶ Vgl. dazu die Literatur zum Flow u.a. Csikszentmihalyi (1996).

⁵²⁷ Assimilation und Akkomodation sind Begriffe, die auf Piaget zurückgehen: Assimilation bezeichnet den Prozess, in dem das Individuum die Realität in seine aktuelle kognitive Organisation einpasst, d.h. bei jeder kognitive Auseinandersetzung verzerren Menschen ihre Erfahrungen bis zu einem bestimmten Grad, um sie in bereits gemachte Erfahrungen einzubeziehen, zu verstehen und zu interpretieren. Die Akkomodation beschreibt - im Gegensatz zur Assimilation - den Prozess der Anpassung der kognitiven Organisation an Erfordernisse der Realität. Die Akkomodation vollzieht sich immer in kleinen Schritten und ist abhängig vom jeweiligen kognitiven Entwicklungsstand. Assimilation und Akkomodation sind in jedem einzelnen Akt gleichzeitig präsent und stimulieren die Entwicklung des Denkens. Bei der Imitation stimmt der Lernende sein Verhalten auf andere (die zu Imitierenden) ab, was als Akkomodation verstanden werden kann (Lefrancois, 2003, S. 128).

orientierung im Unterricht zu erreichen, die mittels fünf Leitlinien wie folgt bei Reinmann-Rothmeier & Mandl (2001, S. 627) beschrieben wird:

1. Leitlinie: Situiertheit und Authentizität des Problems erreichen (hoher Anwendungsbezug)
2. Leitlinie: In multiplen Kontexten lernen (unterschiedlicher Anwendungsbezug)
3. Leitlinie: Unter multiplen Perspektiven lernen (flexible Anwendbarkeit des Gelernten)
4. Leitlinie: In einem sozialen Kontext lernen
5. Leitlinie: Instruktionale Unterstützung (Effizienzsteigerung)

Reflexives Lernen

In der Transformationstheorie beinhaltet reflexives Lernen (Mezirow, 1997, S. 5) "die Bewertung oder Neubewertung von Annahmen".

Selbstreflexives Lernen

Mezirow (1997, S. 155) unterscheidet zwischen instrumentellem, dialogischem und selbstreflexivem Lernen:

Instrumentelles Lernen (technischer Bereich): Nach Mezirow (1997) entsteht Bedeutung "deduktiv beim Lösen eines mit einer konkreten Aufgabe verbundenen Problems durch Überprüfung eines hypothetischen Bedeutungsschemas, von dem wir glauben, das es ein bestimmtes Ursache-Wirkungsverhältnis wirksamer beeinflussen und damit einen stärker regulierenden Einfluss auf die Problemlage ausüben kann (ebd., S. 61).

Kommunikatives, dialogisches Lernen (praktischer Bereich): Der Lernende versucht in der Begegnung mit anderen durch Sprache und Gestik Bedeutungsschemas zu validieren, Bezugsrahmen zu erarbeiten und damit die Voraussetzungen für das Verständnis zu bilden.

Selbstreflexives oder emanzipatorisches Lernen (reflexive Dimension) Durch Reflexion wird nach Mezirow (1997, S. 72) dem Lernenden bewusst, dass er verfälschte Bedeutungsperspektiven hat, die er nachfolgend in Frage stellt. Die Emanzipation besteht darin, dass triebmässige, sprachliche, epistemische, institutionelle Kräfte oder Umwelteinflüsse hinterfragt werden (Selbstprüfung).

In allen drei Bereichen wird Wissen produziert. Zudem ist Lernen meist "multidimensional" – "es schliesst ein Lernen ein, das der Bewältigung der Umwelt, dem Verstehen von Bedeutung bei der Kommunikation mit anderen und dem Verstehen von uns selbst dient." (Mezirow, 1997, S. 74).

Soziales Lernen

Das Lernen findet in der Gemeinschaft statt, wird von Menschen beeinflusst und unterliegt meist bestimmten Regeln. Bekannte Lernformen sind die Gruppenarbeit, das Diskussions-

form, die Lernpartnerschaft sowie das Lernen am Modell (Nachahmungs-, Beobachtungs- oder Imitationslernen).

Vollständiges Lernen

Der Begriff "vollständiges Lernen" geht auf Ortner (o. J.) zurück und beschreibt den Vorgang des **Erfahrens** von subjektiv Neuem, das durch eigenes Erleben oder durch Vermittlung von Anderen geschieht; des **Einordnens**, das durch Verknüpfung von schon Bekanntem mit dem Neuen vollzogen wird, und des **Einprägens**, das durch Wiederholung vonstatten geht, was dazu führt, dass das Gelernte vom Arbeitsspeicher ins Langzeitgedächtnis wechselt. Nur wenn dieses Einprägen tatsächlich stattgefunden hat, kann nach Ortner von einem vollständigen Lernen gesprochen werden, da nur so eine spätere Anwendung gewährleistet ist, ohne die Stufen Erfahren und Einprägen erneut durchlaufen zu müssen. Dieses Einprägen (durch pauken, auswendig lernen, üben) ist aber nur durch "eine nicht geringe Anzahl von Wiederholungen erreichbar" (Ortner, o. J., S. 5). In eine ähnliche Richtung weist das Modell vollständigen Wissens (Neber, 1993, S. 229). Neber hat eine auf dem kognitiven Niveau aufbauende Klassifikation entwickelt, das in Anlehnung an die konstruktivistische Sichtweise Fragen nach Fakten - also "Elementen des Wissens, denen interne Voraussetzungen für eine Nutzung fehlen" (ebd., S. 229) - und Objekten - also um Anwendungsbedingungen (Konditionen und Funktionen) angereicherte Fakten - einteilt. Ob dann dieses Wissen angewandt wird, hängt einerseits von der Wissensverankerung und andererseits von der Generalisierbarkeit der Aspekte ab und ist in keinem Fall einfach zu bewerkstelligen (siehe dazu die Ausführungen zum Transfer in Kapitel 5).

Anhang L: Lernfähigkeiten und Lehrfunktionen (i.A.a.Simons, 1992, S. 255)

Lernfähigkeiten	Lehrfunktionen
1. Lernen vorbereiten können d.h. - Sich über Ziele und Handlungen orientieren können - Lernziele auswählen können ⁵²⁸ - Sich die Bedeutung von Lernzielen klar machen können - Sich selbst motivieren können - Lernhandlungen in Gang setzen können	1. Vorbereitung des Lernens d.h. - Orientierung über Ziele und Handlungen - Auswahl von Zielen - Die Relevanz der Lernziele deutlich machen - Aufbau der Motivation - Planung der Lernhandlung - Aufmerksamkeit aktivieren - Rückbesinnung auf frühere Lernprozesse und auf Vorwissen (der Lernenden)
2. Lernhandlungen ausführen können, mit dem Ziel: - Verstehen und Behalten des Gelernten - Integration des Gelernten - Anwendung des Gelernten	2. Ausführung von Handlungen mit dem Ziel: - Verstehen und Behalten des Gelernten - Integration des Gelernten - Anwendung des Gelernten
3. Lernhandlungen regulieren können - Lernen überwachen können - Lernen überprüfen können - Bei Problemen alternative Lernstrategien auswählen können - Lernhandlungen auswerten können - Sich auf den Verlauf des Lernens rückbesinnen können	3. Handlungsregulation - Überwachung des Lernens - Prüfung des Lernens - Allenfalls Korrektur des Lehr- und des Lernverfahrens - Auswertung der Lernhandlungen - Rückbesinnung auf den Lernverlauf
4. Leistungen bewerten können - Sich selbst Rückmeldung über den Lernprozess und -ergebnis geben können - Realistische Bewertung des Lernprozesses und der Ergebnisse	4. Leistungsbewertung - Rückmeldung über Lernprozess und -ergebnis - Bewertung von Lernprozess und -ergebnis
5. Motivation und Konzentration erhalten können - eigene Motivation erhalten können - Seine Konzentration erhalten können	5. Erhaltung von Motivation und Konzentration - Erhaltung der Lernmotivation - Erhaltung der Konzentration

⁵²⁸ Da unter verschiedenen Arten von Lernzielen (vgl. z.B. Bloom et al., 1956) auszuwählen ist und eine solche Wahl ferner einen Einfluss auf den Gebrauch unterschiedlicher kognitiver Prozesse nach sich zieht, ist eine bewusste und klare Auswahl des Lernziels entscheidend für den weiteren Verlauf des Lernprozesses.

Anhang M: Klassifikation betrieblicher Weiterbildungsmassnahmen (Überblick)

	On the job "arbeitsplatzin- tegriert" ⁵²⁹	Off the job "arbeitsfern"	Near the job "arbeitsplatz- nah"	Into the job	Out of the job
Beschreibung	Massnahme, die in organisierter Form die Förderung der Mobilität der Mitarbeitenden beinhaltet.	Massnahme, die ausserhalb des Arbeitsplatzes meist in institutionalisierter Form stattfindet. Ziele sind die Vermittlung theoretischen Wissens sowie das Einüben von Verhaltensweisen.	Massnahme, die aktuelle Probleme in unmittelbarer Nähe zum Arbeitsplatz der Lernenden aufnimmt und so eine direkte Transfermöglichkeit für die Lernenden bietet.	Massnahme zur Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	Massnahme zur Vorbereitung eines Austritts aus dem Unternehmen
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> – Planmässige Unterweisung – Anleitung und Beratung durch den Vorgesetzten – Job rotation – Einführungsprogramme – Job enlargement – Job enrichment 	<ul style="list-style-type: none"> – Programmierte Unterweisung – Vorlesung – Konferenz – Fallstudie – Rollenspiele – Planspiele – Erfahrungsaustauschgruppe 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualitätszirkel - Lernstatt - Projektarbeit - Werkstattzirkel 	<ul style="list-style-type: none"> - Einführungsprogramme - Praktika - Trainee - Patenschaften 	<ul style="list-style-type: none"> - Freistellungsprogramme

⁵²⁹ Vgl. Mandl, Kopp & Dvorak (2002, S. 3).

Anhang N: Glossar Lehrmethoden und Lehrmedien⁵³⁰

Methode ist nach Pätzold (1996, S. 7) das "pädagogische Arrangement, das den Lernenden eine eigenständige Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen ermöglicht, dabei Denken und Handeln, Entdecken und Strukturieren miteinander verbindet und begründet erwartet werden kann, dass durch sie angestrebte Lernziele möglichst vollständig erreicht werden." Lehr- und Lernmethoden können auch in Zusammenhang mit beruflichen Bildungsmassnahmen gesehen werden. Dabei unterscheiden Pätzold (1996, S. 192) sowie Becker (2002a, 528f.), Weisser (2002, S. 140f.) oder Jung (2005, S. 276ff.) folgende Massnahmen:

Verschiedene **Medien** können - je nach angestrebtem Ziel - als Hilfsmittel in den unterschiedlichen Lehrmethoden zum Einsatz kommen. Es sind dies beispielsweise Wandtafel, Tageslichtprojektor, Flip-Chart, Pinwand, Diaprojektor, PC, Tonband sowie Videofilme oder -aufzeichnungen (Jung, 2005, S. 274) - Computer Based Training als Form selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildung (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 642) oder ganz generell Visualisierungen in Form von Bildern, Diagrammen oder Tabellen.

Lehr- und Lernmethoden, die in einem Glossar nachfolgend beschrieben werden sollen, können grob **Kompetenzbereichen** zugeordnet werden.

So richten sich programmierte Unterweisung, Sprachlabor, Lehrgespräche, Demonstration und Vorführung, Vortrag, fragend-entwickelnde Methode oder die Vier-Stufen-Methoden (engl. job instruction training) an die Fachkompetenz. Methodenkompetenz wird eher durch learning by doing, Fallmethode, entdeckendes oder erforschendes Lernen erworben, während Sozialkompetenz durch Diskussion, Debatten, Rollenspiele oder Verhaltenstrainings gestärkt werden kann. Die Verbesserung der Handlungskompetenz wiederum wird vor allem durch Projekte, Planspiele oder Simulationen gefördert.

Im Folgenden werden einige ausgewählte Lehr- und Lernmethoden beschrieben:

⁵³⁰ Vgl. Peterßen (1997); Pätzold (1996).

Glossar einiger Lehr-Lernmethoden:

Accelerated learning (AL) Accelerated learning ("beschleunigtes Lernen") geht davon aus, dass ein Einbinden der Lernenden das Lernen verbessert, Lernen ein aktiver Prozess ist und auch Freude bereitet, und richtet sich auf Ergebnisse aus (Meier, 2004, S. 9). Leitideen für AL sind (ebd., S. 36f.)

- Lernen umfasst Geist und Körper in ihrer Ganzheit.
- Lernen ist Kreieren, nicht Konsumieren (aktives Lernen).
- Zusammenarbeit fördert Lernen (soziales Lernen).
- Lernen geschieht auf vielen Ebenen gleichzeitig (alle Rezeptoren, Sinne und Pfade nutzen, da das Gehirn parallel arbeitet).
- Lernen entspringt aus dem Verrichten der eigentlichen Arbeit (kontextuelles Lernen, Reflexion).
- Positive Emotionen fördern Lernen doppelt.
- Das bildliche Gehirn erfasst Informationen sofort und automatisch.

Gewicht sollte ein Training nicht darauf legen, Menschen zu lehren, Informationen abzuspeichern und mechanisch auf Stimuli zu reagieren, sondern den Umgang mit Informationen zu lehren und das Umwandeln von Erfahrungen in Bedeutung und Nutzen zu erreichen (ebd., S. 48). AL gehört zu den konstruktivistisch orientierten Methoden und unterstreicht zudem die Wichtigkeit körperlicher Bewegung und Tätigkeiten für das Lernen und damit die Bedeutung des ganzheitlichen Lernens (ebd., S. 68). Eine Sichtweise, die mit neueren Erkenntnissen der Hirnforschung begründet wird (kritische empirische Untersuchung siehe Bretz & Thomsett, 1992).

Advance Organizer Advance Organizer geht auf Ausubel und seine Theorie des bedeutsamen Lernens zurück. Ziel ist, den Bestimmungsgrad der Lernenden durch Orientierungshilfen zu erhöhen und Abläufe transparent zu machen. Zu Beginn der Veranstaltung informiert die Lehrperson über die Arbeitsschritte bzw. den Ablauf, was beispielsweise mittels Overhead-Projektor, Plakat oder Flipchart erfolgen kann. Dabei ist der Ablaufplan in der Erwachsenenbildung ein Vorschlag (im Gegensatz zur Schule, wo er Informationscharakter aufweist), der sich an die Teilnehmenden richtet, wobei Änderungswünsche aufgenommen und eingearbeitet werden können. Sind alle Anwesenden mit dem Ablauf einverstanden, muss er von allen als "Vertrag" akzeptiert werden und als "Referenzgrösse" während der Veranstaltung sichtbar bleiben. Advance Organizer bietet damit eine kognitive Vorstrukturierung, aktiviert Vorwissen, schlägt eine Brücke zum neuen Lehrinhalt und erleichtert so die Integration der Lehrinhalte in die Wissensstruktur der Lernenden.

Appreciative Inquiry oder wertschätzendes Erkunden Appreciative Inquiry (AI) oder "Wertschätzendes Erkunden" ist nach zur Bensen & Maleh (2001) eine Methode, die in den 1980er Jahre von Cooperrider und Srivastva entwickelt wurde, sich von der herkömmlichen Problemfokussierung

abwendet und sich an vorhandene Stärken, Potentiale und das Positive innerhalb eines Teams oder einer Organisation wendet. Die Methode setzt sich aus vier Grundphasen zusammen, die mehrmals durchlaufen werden können:

- *Discovery* (Erkunden, Wertschätzen, Verstehen), was an Gutem da ist (ebd., S. 29).
- *Dream* (Visionieren): Entwerfen, was im besten Fall sein könnte. Wie könnte die Zukunft aussehen?
- *Design* (Gestalten): Ein Bild der Zukunft wird entworfen.
- *Destiny* (Umsetzen): Massnahmen erarbeiten und vereinbaren sowie Konsequenzen für jeden Einzelnen ableiten. Kraft entwickeln und die Vision realisieren sowie die Kommunikation der Ergebnisse in der Organisation sichern (ebd.; S. 37).

Das Interview dient dabei als Basis von AI und als Startschuss zur Erkundung.

Animation

Animieren bedeutet soviel wie jemanden für ein Thema begeistern oder fesseln, spricht damit auch das Gemüt an, vermittelt gleichzeitig Impulse, womit insgesamt aktives Handeln gefördert wird. Der Begriff ist vor allem in der Freizeitgestaltung, der Gemeinwesenarbeit und der Sozialarbeit bekannt und assoziiert Wörter wie "Aktivität, Selbstbestimmung, Ganzheitlichkeit, Gruppe, Veränderung" (Siebert, 1979, S. 12). Animation wird als eine Methode zur Kreativitätsförderung, Demokratisierung und Partizipation eingesetzt und setzt die Fähigkeit voraus, Kommunikation mit und innerhalb von Gruppen zu ermöglichen, Kreativität freizusetzen und die Gruppe sowie ihre Einzelmitglieder zu fördern. Animation (Initiieren) gehört nach Opaschowski (1977, S. 138f) neben Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren (d.h. kritisch aufnehmen und verarbeiten, was an Ansätzen methodischer, didaktischer und curricularer Art ins Blickfeld kommt) zu den Tätigkeiten des Lehrers. Dabei verbinden sich mit der Animation drei Funktionen: 1. Die "Ermutigung zu selbstinitiiertem Lernen/Eigenaktivität" 2. Die "Anregung für Neigungs- und Interessensgruppenarbeit" und 3. Die "Förderung von Schülerinitiativen (Selbsthilfe-, Gemeinschaftsaktionen)" (ebd., S. 139).

Aufgabenorientiertes Lernen

Aufbauend auf der lernpsychologischen Auffassung, nach der eine Handlung vollständig sei, wenn sie Planung, Ausführung und Kontrolle der Handlung beinhalte, werden den Lernenden Aufgaben gestellt, die diese ausführen und so den Handlungsprozess wiederum durchlaufen.

Aufgabenorientiertes Lernen ist damit nach Peterßen (1997, S. 121) "ein Konzept, das ausdrücklich zur Förderung der Selbständigkeit von Lernenden, ihrer methodischen und sozialen Kompetenz, geschaffen wurde."

Belief, Glaubenssatz

Belief ist ein in der neurolinguistischen Programmierung (NLP) verwendeter Ausdruck für Überzeugungen, Einstellungen, Glaubenssätze, Meinungen, Ursa-

che-Wirkungs-Zusammenhänge, der ein inneres Modell einer Person meint, wobei Ötsch & Stahl (1997) darauf hinweisen, dass keine allgemeingültige Definition im NLP besteht. In einer konstruktivistischen Interpretation von NLP könnten Beliefs als alle Überzeugungen, denen wir Wahrheitscharakter zuschreiben, und als "WahrnehmungsfILTER" verstanden werden (Hücker, 1995, S. 127), wobei nicht interessiert, ob diese wahr oder falsch sind, sondern wie sie bezogen auf Ziele, Kriterien, Werte usw. wirken. Das NLP wendet Änderungstechniken an, unerwünschte Beliefs zu verändern. Mit einer Neuprägung ist es zudem möglich, tiefsitzende Beliefs aus der Kindheit bewusst zu machen und nachhaltig zu verändern.

Brainstorming

Ideensammlung, bei der ein Thema vorgegeben wird. Alle Vorschläge zu diesem Thema werden aufgeschrieben, es gibt keine Diskussion.

Coaching

Da Coaching in den letzten Jahren zum Modebegriff avancierte, finden sich sehr unterschiedliche Begriffsdefinitionen wieder, je nach Einflussgebiet (Psychologie, Therapie, Wirtschaft, Sport etc.). In der Weiterbildung wird Coaching als spezielle Form der Unterweisung verstanden.

Eigler et al. (1997, S. 583) definieren Coaching "als Führen und Beraten von Mitarbeitern durch vorgesetzte Führungskräfte oder externe Berater". Becker (2002) definiert Coaching als Begleitung sowie aufgabenbezogene Unterstützung von Mitarbeitenden und Führungskräften am Arbeitsplatz (so genannten Coachees) durch professionelle Berater (so genannte Coaches) mit dem Ziel, bessere Ergebnisse und Kompetenzentwicklung zu erreichen (ebd., S. 523). Ziele des Coachings reichen somit von reiner beruflicher Qualifizierung über Laufbahnförderung bis hin zur Personalentwicklung. Coaching kann zudem in Verbindung mit einem vorgängig besuchten Seminar zur Unterstützung bzw. Transfersicherung genutzt werden.

Computerunterstützte Lernmedien

Computerunterstützte Lernmedien wie Computer Based Training (CBT) vereinen die Vorteile der gleich bleibenden Qualität der Vermittlung, der zeitlichen und örtlichen Unabhängigkeit und damit der Flexibilisierung des individuellen Lernprozesses, sowie die meist technisch bedingte, unbegrenzte Einsatzmöglichkeit (viele Lernende können gleichzeitig und teilweise in Interaktion miteinander CBTs durchführen). Grundsätzlich dienen computerunterstützte Lernmedien der Vermittlung klar definierter Inhalte, und dienen der Ergänzung (vgl. Eigler et al., 1997, S. 585) und nicht als Ersatz für die gesamte Palette der Weiterbildungsangebote der Lehrenden.

Curriculum ⁵³¹ a) offizielle Rahmenrichtlinien b) Trainerordner	<p>a) Für die Schule beinhaltet ein Curriculum fach- und stufenbezogene Inhalte, Ziele, Methoden, Medien und Materialien. Wobei die Lehrerschaft aufgrund dieses Curriculums einen Transformationsprozess von der Makroebene zur Mikroebene (klassen- und situationsbezogenes Curriculum) zu leisten hat (Kron, 2004, S. 204).</p> <p>b) Das Curriculum kann nach von Martial (2002, S. 250) als "konkrete Vorgabe für die Gestaltung des Unterrichts" verstanden werden und enthält Stundenkonzepte, Beschreibung des methodischen Vorgehens, didaktisch aufbereitete Materialien, Hinweise zum Medieneinsatz sowie Wege zur Evaluation.</p>
Dezentrales Lernen oder Lerninseln	Das Lernen in dezentralen Lernformen wird mit dem Lernen in ausserbetrieblichen und betrieblichen Zentren der Berufsbildung verknüpft. Diese Verknüpfung wird auch zur Optimierung von Lernpotentialen und Lernvorteilen durchgeführt und gestaltet sich ähnlich wie die Lernstatt.
Didaktische Reduktion	Eine didaktische Reduktion ist die "lehr-lernbezogene Verkleinerung". Dabei wird mittels verschiedener Reduktionstechniken wie "Ankerbegriffe finden", "Fachlandkarten zeichnen", "Inseln bilden" oder "Prototypen suchen" (Döring & Ritter-Mamczek, 2001, S. 39), Art und Umfang des Themas so eingengt, dass auf der Grundlage der vorgegebenen Zeit, der zu diesem Zeitpunkt bekannten Teilnehmermerkmale und der allgemeinen Rahmenbedingungen die Lernzielfestlegung durchgeführt werden kann.
Einzelarbeit/ Hausaufgaben	<p>Überall dort, wo die Persönlichkeit im Vordergrund des Lernprozesses steht, kann Einzelarbeit eine sinnvolle Methode darstellen, denn sie dient der Individualisierung des Lernens. Damit kann die Aufgabe an die Bedürfnisse des Lernenden beispielsweise hinsichtlich Schwierigkeit, Aufgabenmenge, Interesse, Vorliebe, Motivation oder Anwendungsbereich spezifiziert werden (Vorteile der Einzelarbeit).</p> <p>Nachteilig können sich eine allfällige Isolierung, ein mögliches Verfestigen von Fehlern und der fehlende Austausch auswirken.</p> <p>Aus diesem Grund sollte eine Kombination von Einzelarbeit mit anderen Methoden (anschliessende Präsentation im Plenum, anschliessende Gruppenarbeit oder Partnerarbeit usw.) ins Auge gefasst werden.</p> <p>Voraussetzung für den Einsatz der Methode ist die Beherrschung von geeigneten Arbeitstechniken wie "Texte lesen", Mind Mapping etc. (Müller, 2003).</p>

⁵³¹ Zum Konzept der Curriculumrevision siehe bei Kron (2004, S. 202): Robinsohn (1975) plädiert für die Curriculumrevision, da nur so auf ständige Transformationsprozesse und gesellschaftliche Veränderungen flexibel reagiert werden könne.

Exemplarisches Lernen	Begriff, der vor allem mit Wagenschein (1896-1988) in Verbindung steht, der das Konzept vor allem bildungstheoretisch (und nicht lerntheoretisch) begründet. Wagenschein (1975, S. 12) meint mit "Exemplarischem" etwas, das der "Spiegel des Ganzen", der "Modellfall" ist. Didaktische Idee ist, von einem exemplarischen Fall auszugehen, anhand dessen ein ganzes Wissenschaftsgebiet erschlossen werden kann. Lernpsychologisch kann von einem "gesteigerten Übertragungseffekt" gesprochen werden (Roth, 1970, S. 169).
Fading (engl.) ⁵³²	Beim Cognitive Apprenticeship-Ansatz von Collins, Brown & Newman (1989) bezeichnet <i>fading</i> das Zurücknehmen der vorher angebotenen Hilfestellungen durch den Lehrenden mit der Idee, dem Lernenden schrittweise die gesamte Verantwortung für seinen Lernprozess zu übergeben.
Fallmethode/Fallstudie (engl. case study)	a) "Klassische Fallmethode"
a) klassisch	Die klassische Fallmethode kann durchgeführt werden, wenn die Erlernung einer systematischen Vorgehensweise zur Lösung eines vorgegebenen, praktischen Problems angestrebt wird. Gegenstand der Fallmethode sind in aller Regel schriftlich fixierte, vom Aus- und Weiterbildner vorgegebene Fälle aus der Praxis. Er fordert z. B. die Lernenden auf, sich in Kleingruppen (2 bis 4 Lernende je Kleingruppe) zusammenzusetzen, die den vorgegebenen Fall "auf dem Papier" oder mittels Computer lösen sollen. Dabei ist zu lernen, wie sich die Sache systematisch anpacken lässt (problemlösendes und praxisnahes Lernen). Ziel ist, aus einem praxisbezogenen Einzelfall allgemeine und individuelle Erkenntnisgewinne zu erzielen (vgl. Pätzold, 1996, S. 180f.; Peterßen, 1997, S. 123; für computerbasierte Fallstudien und die Betonung früher gemachter Erfahrungen - auch jener von Experten - siehe u.a. Kolodner, 1997).
b) eigener Fall	b) Eine Spezialform der Fallmethode ist die Einbringung eigener Fälle durch die Lernenden. Dabei wird oftmals in einem Vorbereitungsauftrag den Lernenden mitgeteilt, dass sie einen eigenen Praxisfall beschreiben (eventuell unter Einhaltung eines abgegebenen Orientierungsrasters und vorgängiger Einreichung an den Ausbildner) und vorstellen können. Anschliessend stellt der Lernende seinen eigenen Fall vor und dieser wird dann - wie unter a) beschrieben - gelöst.
Off the job-Massnahme	
Frage (fragend-entwickelndes Lehrverfahren)	Lehrende stellen Lernenden eine Frage, die der Erfassung eines bestimmten Sachverhalts dient. Dabei steht die Idee im Zentrum, dass Lernende selber diesen Sachverhalt erkennen und damit ein "Prozess der geistigen Assimilation" (Aebli, 2003, S. 365) bei ihnen ausgelöst wird. Neben dem fragend-entwickelnden

⁵³² Fading im Sinne von "Ausblenden" gehört nach Spada (1992, S. 342) zum Diskriminationslernen (vor allem untersucht bei Tieren), bei dem im Verlaufe des Lernprozesses eine differenzierte Berücksichtigung minimaler Reizunterschiede erfolgt.

Lehrverhalten können Fragen unterschiedlich eingesetzt werden, weshalb Klassifikationen erarbeitet wurden. Levin (2005, S. 40f.) stellt Frageklassifikationen vor, die nach Intentionen wie Konfirmation, Ablenkung etc. oder kognitivem Niveau unterscheiden. Gerade bezogen auf das kognitive Niveau ist die Taxonomie kognitiver Lernziele nach Bloom et al. (1956) sehr bekannt, die eine Stufung von 1. Wissensfragen, 2. Verständnisfragen, 3. Anwendungsfragen, 4. Analysefragen, 5. Synthesefragen und 6. Bewertungsfragen vornimmt. Schon diese Aufteilung zeigt, dass Fragenstellen keineswegs nur die Funktion des Ausgleichs von Wissensdefiziten hat. Vielmehr betont Levin (2005, S. 22), dass neben der Wissensaneignung die Aufmerksamkeitskontrolle (und -aufrechterhaltung), die Koordinierung sozialer Handlungen und die Sicherung der gemeinsamen Gesprächsgrundlage möglich sind (vgl. Levin, 2005, S. 22).

Genetische Methode
"genetisch-sokratisch-exemplarisch"

Wagenschein (1975, S. 55) meint mit genetisch eine "Dreiheit" von genetisch-sokratisch-exemplarisch. Dabei geht es nach Wagenschein um eine schrittweise Entwicklung eines exemplarischen Themenkreises durch das Gespräch.

Geschichten Erzählen
(Fantasiereisen)

"Ein guter Lehrer wird Geschichten erzählen" schreibt Spitzer (2002, S. 35), denn sie sind visuelle Bilder und verbinden fast schon auf spielerische Art Wissenseinheiten mit bekannten Gegebenheiten. Spitzer (2002, S. 35) vergleicht denn auch die Fakten mit dem Skelett, die Geschichte mit dem Mensch. Nur wenn die Geschichte den Lernenden zu interessieren vermag, wird er sie behalten und so auch die Fakten lernen.

Gruppenlernen

Eine Form sozialen Lernens, bei der durch die Interaktion in der Gruppe, die Sammlung und Bewertung des Wissens und die Erfahrungen der einzelnen Gruppenmitglieder anhand einer gemeinsamen Aufgabe individuelle Lerneffekte erreicht werden. Es gibt keinen exklusiven Expertenstatus innerhalb der Gruppe (Auswahl der Gruppenmitglieder), und die lehrende Person übernimmt Moderations- und Feedbackfunktion und überlässt das Geschehen weitgehend der Gruppe.

Gruppenwettbewerb

Es ist eine spezielle Form des Gruppenlernens, bei dem der Aspekt des Wettbewerbs hinzukommt. Siehe auch die Ausführungen zur motivierenden Kraft des Wettbewerbs sowie allfällige negative Effekte bei Roth (1970, S.238f.).

Job Enlargement
Job Enrichment
- On the job-Massnahme

Während beim Job Enlargement eine quantitative Erweiterung des Aufgabenbereiches im Zentrum steht, wird bei dem Job Enrichment eine qualitative Bereicherung fokussiert (Eigler et al., 1997, S. 584). Der Einsatz einer Fachperson als Linienreferent kann als Beispiel für Job Enrichment herangezogen werden.

Job Rotation
- On the job-Massnahme

In Absprache mit den Vorgesetzten oder nach einem festgelegten Rotationsprinzip werden unterschiedlichen Arbeitsaufgaben unter den Mitarbeitern getauscht.

Leittext

Die Leittext-Methode stützt sich auf das didaktische Phasenmodell (zyklisch vollständige Handlung), das 1. Information, 2. Planung, 3. Entscheidung (Freigabe durch Lehrenden), 4. Ausführung, 5. Kontrolle und 6. Bewertung (pädagogisch notwendige Rückmeldung durch Lehrenden) beinhaltet und kann als Ergänzung der Vier-Stufen-Methode und Erweiterung der üblichen Dreiteilung einer Handlung (Planung-Durchführung-Kontrolle) verstanden werden (vgl. Pätzold, 1996, S. 176; Peterßen, 1997; S. 125; Arnold et. al., 2001, S. 193).

Zur Anwendung kommt das Leittext-Lernen bei Lernsituationen, in denen der Lernenden einerseits eine umfassende Handlungskompetenz einüben und andererseits Spielraum für eigene Wege hinsichtlich Reihenfolge, Zeiteinteilung, Auswahl und Erweiterungen erhalten soll, so dass Lernmotivation und Arbeitsfreude steigen. Der Lehrende geht nicht - wie bei der Vier-Stufen-Methode - Schritt für Schritt beim Lernfortgang mit, sondern steht beratend bereit, falls der Lernende dies wünscht. Idee ist dabei, dass die theoretische Erarbeitung eines Themas vielleicht der beste Weg ist, um Lernende zu selbständigem Lernen zu befähigen. Die Selbständigkeit des Lernenden wird gefördert durch

- Anleitungen zur Planung und Durchführung des Arbeitsablaufs,
- einen Kontrollbogen zur systematischen Selbstkontrolle,
- Leitfragen zur Lösung der gestellten Aufgabe.

Der Einstieg wird z.B. dadurch erleichtert, dass der Lernende durch den Leittext zunächst zur gezielten Informationsbeschaffung, Informationsaufnahme und Aufbereitung der Informationen angeleitet wird. Dadurch entfällt meist die Anfangsschwierigkeit des Lernenden, wie man die Aufgabe anpacken soll.

Lernauftrag

Der Lernende erhält ausreichend Zeit für eigenes, unbeeinflusstes Durchdenken des Themas und dessen Umsetzung (selbständiges Lernen). Stützen bieten lediglich das bisher vom Lehrenden vermittelte Wissen und die bei der Mitarbeit am Arbeitsplatz gewonnenen Erfahrungen. Lernaufträge können auch an Gruppen vergeben werden.

Lernen durch Spiel

Das Spiel wird als "Initiator, Begleiter und Träger von Lernprozessen" mit der Hoffnung angewandt, dass mittels der Kombination von Lernen und Spiel (z.B. mentale Trainingsspiele, psychomotorische Spiele, Theater, Rollen- und Planspiele) positive Auswirkungen auf die Lehr-Lernaktivitäten, die Lehrenden-Lernenden-Beziehung und den Lernerfolg erzielt werden können (Döring, 1997, S. 143). Im Bereich der Weiterbildung werden Spielformen angewandt, die vor allem eine Kombination aus kognitiven, sozial-emotionalen Lernzielen einerseits und Verhaltenszielen andererseits anvisieren, beispielsweise simulatorische Sequenzen, Rollenspiele und komplexere Planspiele. Wichtig sind neben spielerischen Kenntnissen seitens der weiterbildenden Personen, didaktischer Planung, Zielgerichtetheit des gesamten Vorgehens und einer methodischen Einbettung, dass die Metaebene z.B. Sprechen im Spiel/Sprechen über das

Spielen sowie eine Auswertung der Ergebnisse nach dem Spiel erfolgen (Döring, 1997, S. 146). Zu einer Unterscheidung zwischen Lernen und Spielen siehe bei Roth (1970, S. 184).

Lernen in der Arbeit (LidA)	Es ist ein Versuch, direkt am Arbeitsplatz das zu lernen, was dort ge- oder erarbeitet werden soll.
Lerninsel (siehe auch Lernstatt)	Diese betriebliche Lernform verbindet Erfahrungslernen und organisiertes Lernen. Zu den Merkmalen der Lerninsel gehören laut Dehnbostel (2004, S. 61) die Bereitstellung einer Lerninfrastruktur (Ausstattung mit Lernmaterialien, Medien etc.) im Betrieb, das Lernen an realen Arbeitsaufgaben und damit einhergehend die Integration von Lernen und Arbeiten, die Prozessbegleitung durch Fachkräfte, die Ausbildung beruflicher Handlungsfähigkeit im Tun und in Gruppen sowie ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess.
Lernkern (Nachbearbeitung)	<p>Die Nachbearbeitung dient der individuellen Beantwortung folgender Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was habe ich als Kernaussage der Veranstaltung mitgenommen? - Was habe ich sonst noch Interessantes erfahren (nebenbei gelernt)? - Was hat mir gefallen? Was hat mir nicht gefallen? <p>Die Nachbearbeitung kann als Vorbereitung einer Feedbackrunde (Lehrende-Lernende) genutzt werden.</p>
Lernstatt ⁵³³	Diese kooperative, auf die Förderung sozialer Kompetenz fokussierte Lernform beinhaltet die Lösung von Produktions- und Kooperationsproblemen im Betrieb und das Aneignen von Fachwissen zur Verbesserung der Arbeitsproduktivität. Vor allem das erfahrungsbasierte Lernen kommt zum Zug, weil Qualifikationen und Kompetenzen mit dem Ziel gefördert und ausgetauscht werden, vom Topmanagement vorgegebene Themen zu bearbeiten oder eigene Problemstellungen zu lösen. In der Regel ist diese Lernform - im Unterschied zum Qualitätszirkel - von temporärer Dauer und mehr in Richtung Förderung der sozialen Kompetenz ausgelegt. Die Lernstatt gehört wie der Qualitätszirkel, die Lerninsel und die Beteiligungsgruppe zu den dezentralen Gruppenarbeitskonzepten (vgl. Arnold et al, 2001, S. 202; Becker, 2002a, S. 461; Eigler et al., 1997, S. 585).
Lernzielvereinbarung	Vereinbarung des Lernenden mit sich selbst, seinem Vorgesetzten und/oder mit dem Weiterbildner, die mind. eine klare Aufgabenbeschreibung sowie eine Terminierung beinhaltet (allenfalls zusätzlich Beschreibung benötigter Ressourcen).

⁵³³ Das Wort ist ein künstlicher Zusammenzug der Begriffe Lernen und Werkstatt (vgl. Becker, 2002, S. 461).

Mind Mapping	Mind Mapping ist der Versuch, die netzwerkartige Struktur eines Themas oder Wissensinhalts visuell darzustellen (vgl. Peterßen, 1997, S. 125).
Modellunternehmen (Simulation) - Off the job-Massnahme	Beim Modellunternehmen (Juniorfirma, Übungsfirma) geht es darum, einzeln oder in Gruppen in einer Simulation ein Unternehmen zu führen, den gesamten Produktionsprozess zu durchlaufen etc.
Moderierte Gruppenarbeit	Moderierte Gruppenarbeit beinhaltet die "Leitung" einer Gruppe Diskutierender, die ein Thema mit offenem Ausgang erörtern. Dabei beginnt der Moderator einleitend mit der Themeneinführung und gibt dann eine offene Frage vor, die anschliessend zu einer Diskussion führen sollte. Das Gespräch verläuft häufig direkt zwischen den Beteiligten. Dem Moderator obliegt die Aufgabe, einen zielorientierten Diskussionsfluss mit der Beteiligung aller zu erreichen und für die Einhaltung allfällig im Voraus vereinbarte Regeln zu sorgen, die Visualisierung der Gesprächsergebnisse beispielsweise auf Pinnwand, Flip-Chart oder Overhead-Projektor zu leisten (oder diese Aufgabe zu delegieren), eine allfällige Zusammenfassung zu präsentieren und die Gruppenarbeit zu beenden.
Open Space - Off the job-Massnahme	Open Space stellt nach Rogge (2000) eine "Selbstorganisationskonferenz" dar, die auf eine Initiative von Owen zurückgeht, auf Eigendynamik, Engagement und Kreativität der Teilnehmenden baut und für Grossgruppen geeignet ist, bei der die "Erörterung und Lösung komplexer Problemstellungen in kommunalen, betrieblichen wie auch sozialen Organisationen" im Vordergrund steht (ebd., S. 40). Zwei Typen von Open-Space-Konferenzen sind zu unterscheiden: Eine <i>OE-Konferenz</i> , bei der eigenen, aktuellen Probleme der Unternehmung gelöst werden sollen oder ein <i>Lerntreff</i> , bei dem ein Thema vorgängig ausgeschrieben und von den Teilnehmenden bearbeitet wird. Dabei finden sie sich in der Rolle des "Moderators, Problemgebers, Problemlösers, Zuhörers, Mitgestalters, Gesprächspartners" etc. (ebd., S. 42) wieder. Merkmale von Open Space sind ein "tragfähiges Leitthema", ein einfaches Regelwerk, klare zeitliche Vorgaben, gepflegte Pausenkultur, die Freiheit der Form der Beteiligung (Zuhörer, Aktiver Mitgestalter, "Verdauung des Gehörten") sowie geeignete Räumlichkeiten (ebd., S. 42).
Partnerarbeit	Gemeinsame Problemlösung. Zwei oder mehrere Partner erarbeiten eine Lösung für ein Problem.
Programmierte Unterweisung	Programmierter Unterricht geht auf Skinner und Correll zurück, die den Lernerfolg dadurch zu begünstigen versuchten, indem sie das Lernziel in kleine Lernschritte zerlegten, deren Bearbeitung kaum zu Fehlern führte und so den Lernenden in seinem Lernprozess insgesamt bestärkten.
Projektmethode (project-based learning)	Idee der Projektmethode ist, dass "alle Lernprozesse komplexe Prozesse der Aneignung und Verarbeitung von Realitätserfahrungen in sozialen Gruppen sind,

die ihre Qualität gerade dadurch gewinnen, dass sie für die Betroffenen praxisrelevant sind und Handlungskompetenzen für die berufliche und gesellschaftliche Tätigkeit der Auszubildenden vermitteln" (Pätzold, 1996, S. 183). Damit wird (soziales) Lernen zur Methode und kann als Phasenfolge mit den Teilschritten Initialphase, Informationsphase, Planungsphase, Produktionsphase, Verifikationsphase sowie allenfalls Präsentationsphase und Aktionsphase beschrieben werden (vgl. Peterßen, 1997, S. 126). Eine Projektgruppe ist eine flach hierarchisierte, interdisziplinäre, zeitlich begrenzte Arbeitsgruppe mit einer relativ komplexen Aufgabenstellung. Ziel ist, in Kooperation mit den anderen Gruppenmitgliedern das Projekt erfolgreich durchzuführen und im vorgegebenen zeitlichen Rahmen abzuschliessen (vgl. Becker, 2002a). Nach Thomas (2000) unterscheidet sich die Projektmethode von anderen Methoden (wie Problemlösen) darin, dass Lernen um das Projekt herum organisiert wird und die Lernenden anspornt, sich mit wichtigen, realistischen Fragestellungen/Themen auseinander zu setzen, die von ihnen konstruktiv und relativ autonom bearbeitet werden⁵³⁴.

Qualitätszirkel

Da angenommen werden kann, dass durch Partizipation der Mitarbeitenden das Problemlösepotential erhöht und allfällige Widerstände gegen einen Lösungsansatz verringert werden können, werden mittels eines Qualitätszirkels, also einer Arbeitsgruppe zur Lösung von anstehenden Problemen, selbstgewählte oder aufgetragene, die Arbeit betreffende Themen in einem moderierten Kreis von Mitarbeitenden besprochen und Verbesserungsvorschläge ausgearbeitet. Im Gegensatz zur Lernstatt ist der Qualitätszirkel eher dauerhaft ausgelegt. Ziel ist dabei, Arbeitsorganisation, Gruppenarbeit und Projektarbeit zu verbessern (Eigler et al., 1997, S. 584; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 643).

Reflexion

Handlung vom Typ III:

"Reflexion über die Handlung" nach Schön (1983)

Es ist die Phase der analysierenden Auswertung, des Distanznehmens und Betrachtens der Durchführung, des resultierenden Produkts im Sinne einer Überlegung zweiten Grades (Handlung vom Typ III: "Reflexion über die Handlung" nach Schön, 1983 zit. nach Altrichter, 2000), also auch das Besinnen auf die Erkenntnisakte, die zur Sacherfassung beigetragen haben (Aebli, 2003, S. 369). Es ist auch ein wesentliches Element des Action Learnings (Doppelschleifen-Lernen⁵³⁵ Argyris, 1997, S. 59):
Reflexion ist als "ein Nachdenken *über* Handlungen" (Arbeitsrückschau nach Aebli, 2003, S. 370) oder als "ein Nachdenken *während* des Handelns" (Seel,

⁵³⁴ Für eine relativ aktuelle Forschungsübersicht siehe Thomas (2000).

⁵³⁵ Argyris & Schön (1999, S. 36) definieren Doppelschleifen-Lernen (engl. double-loop learning) als Lernen, "das zu einem Wertewechsel sowohl der handlungsleitenden Theorien als auch der Strategien und Annahmen führt."

2000, S. 232) zu verstehen, Ersteres dient dazu, Erkenntnisse aus vergangenen Erfahrungen zu gewinnen; zweiteres kann als Lernprozess-Management begriffen werden, indem das Dreieck "Planen-Beobachten-Bewerten" kontinuierlich den sich wandelnden Gegebenheiten angepasst wird. Personen können sich selbst (Selbstreflexion) oder andere (Fremdreflexion) einer "Überprüfung" unterziehen, was dazu führen kann, dass Kompetenzen auf ein neues Niveau gebracht werden können (Altrichter, 2000, S. 204f.).

Reflexion gehört zudem zu einer der sechs Lehrmethoden des "cognitive apprenticeship-Ansatzes" (vgl. Collins, Brown & Newman, 1989).

Rollenspiel (Verhaltenssimulation) Off the job-Massnahme	<p>Spielerisch lernen bedeutet Freude; so ist die Spielphase im Rollenspiel zentral. Es soll einführendes, nachempfindendes, und erforschendes Lernen ermöglichen, d.h. neue Verhaltensweisen ausprobieren zu können, ohne gerade mit schwerwiegenden Folgen rechnen zu müssen. Eine didaktisch-dramaturgisch gut vorbereitete Situation hilft, die Spielenden aus der gewohnten Wirklichkeitsbeziehung herauszulösen und sich auf Neues einzustellen, wodurch die Wirksamkeit des Rollenspiels für Verhaltensänderungen begründet wird (Peterßen, 1997, S. 127). Die Spielphase muss deswegen vorbereitet werden, weil - im Gegensatz zum spielerischen Lernen in der Kindheit - ganz konkrete pädagogische Ziele verfolgt werden. Diese können sein, interpersonale Beziehungen zu verdeutlichen oder soziales Handeln bewusst und realitätsnah zu üben. Das soziale Verhaltensrepertoire kann durch das Rollenspiel erweitert, Handlungsspielräume können erkannt und adäquate Reaktionen gefördert werden.</p> <p>Zunächst muss die Intention und das Thema festgelegt und die Organisation des Spielverlaufs erläutert werden. Dann wird die Rollen- und Aufgabenverteilung vorgenommen und intensiv vorbereitet. Mit bestimmten Werthaltungen, Einstellungen und Interessen der Personen, die gespielt werden, sollen sich die Spieler (Lernende) weitestgehend in der Spielphase identifizieren.</p> <p>Zur Vorbereitung gehört auch das Verteilen von Beobachtungsaufgaben für diejenigen, die nicht direkt am Spiel beteiligt sind. So erfahren die Akteure (in der Reflexionsphase), welche Wirkung ihr Verhalten auf Aussenstehende hat; die Beobachter wiederum setzen sich intensiv mit den Positionen der Spieler auseinander und sammeln so ebenfalls entsprechende Erfahrungen.</p> <p>Das Rollenspiel ermöglicht Lernenden, soziale Kompetenz zu erwerben und Erfahrungen zu machen, ohne die Folgen eines Fehlverhaltens fürchten zu müssen. Konfliktsituationen können so simuliert, erkannt und bewältigt werden. Das Rollenspiel ist eine handlungsorientierte Methode und fördert ganzheitliches Lernen, bei dem sowohl rationale wie emotionale Einflüsse eine Rolle spielen und affektive Lernziele verfolgt werden können.</p> <p>Das Rollenspiel kann aber nur dann gewinnbringend eingesetzt werden, wenn eine Reflexionsphase auf die Spielphase folgt. Zu diskutieren sind dabei der Spielverlauf, das Verhalten der einzelnen Spieler und die Ergebnisse. Eventuelle</p>
-------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Änderungen des Spiels sollten besprochen und - um Verhaltensänderungen zu überprüfen - auch nochmals gespielt werden. Zudem müssen die Ergebnisse generalisiert und mit der Realität verglichen werden (Transfer).

Scaffolding & fading	Lehrmethode, die wahrscheinlich von Collins et al. (1989) im Rahmen des "cognitive apprenticeship-Ansatzes" eingeführt wurde und die strukturierte Unterstützung des Lehrenden/Experten, also alle Hilfestellungen umfasst, die für die Bearbeitung einer Aufgabe für den Lernenden nützlich sein könnten. Dabei ist zu beachten, dass diese Hilfestellungen im Laufe des Lernprozesses abnehmen (fading), damit der Lernende immer mehr Verantwortung übernehmen kann.
Selbststudium und Fernunterricht - Off the job-Massnahme	Nach Alt, Sauter & Tillmann (1994, S. 54f.) werden das Lernen mit Selbstlernmaterialien und der Fernunterricht zum Selbststudium gezählt. Während aber beim Fernunterricht der Anbieter über Inhalt, Auswahl der Materialien und Abfolge entscheidet, wird dies beim Lernen mit Selbstlernmaterialien vom Lernenden zu einem grossen Teil selbständig organisiert. Gerade beim selbstorganisierten Lernen (selbständigen Lernen) ist zu beachten, dass Lernende vor (hohe) Anforderungen gestellt werden: So müssen sie die Planung, Organisation, Koordination und Auswahl der Materialien und Medien selber durchführen, die Verarbeitung der Inhalte selbständig tätigen und die Kontrolle und Beurteilung des eigenen Lernprozesses vornehmen, sowie allenfalls Korrekturen vornehmen.
Tagebuchmethode, Lerntagebuch oder Lernjournal	"Im Lernjournal halten die Lernenden fest, was sie gemacht haben. Sie schildern Übungen, Lösungsversuche usw., aber auch, wie sie das Lernen, Arbeiten oder Spielen erleben. Sie geben Auskunft über subjektive Einsichten und Ansichten, über Gefühle und Wertungen. Das Lernjournal begleitet die Lernenden meistens über Stunden und Tage hinweg" (Gasser, 1999, S. 186). Charakteristische Eigenschaft des Lernjournals ist, dass Lernprozesse über längere Zeit hinweg beschrieben und damit auch reflektiert werden können.
Unterweisung - On the job-Massnahme	Diese Lernform wird als prozessbegleitende Qualifizierung von einzelnen Mitarbeitern oder Gruppen durch Kollegen, vorgesetzte Ausbilder und Personalentwickler verstanden. Das Coaching (Förderung und Entwicklung der Mitarbeiter) ist ein Beispiel für die Unterweisung.
Video-Training als Sonderform der Übung	In einem Video-Training wird nach Müller (2003, S. 328) eine Übungssituation auf Video aufgenommen und dient der Dokumentation des verhaltensbezogenen Lernens. Eingesetzt werden Video-Trainings, um kommunikative Situationen zu üben, aufzuzeichnen, wiederzugeben und analysierend auszuwerten. Damit können flüchtige Augenblicke festgehalten und Lernende sich selber „in Aktion“ sehen. Teilweise fühlen sich Lernende durch das Medium Video gehemmt, weswegen es gut eingeführt, sinnvoll eingesetzt und professionell ge-

handhabt werden sollte (Vertrautsein des Kameraführens). Das Video-Training sollte zudem für die Lernenden in einem entspannten, angstfreien und auf gegenseitigem Vertrauen fussenden Klima stattfinden.

Ablauf:

- Einführung der Kamera und der Methodik (inkl. Begründung, Vor- und Nachteile beleuchten).
- Vorbereitung auf die Übung wie Vergabe der Rollen und Aufgaben
- Kurze Konzentration mit anschliessender Übung

Auswertung: Zuerst Eigenfeedback des Übenden, anschliessend Beobachterfeedback (inkl. Einhaltung der Feedback-Regeln, d.h. beschreibend, konkret, angemessen, brauchbar, klar und genau formuliert und ohne Interpretation).

Vier-Stufen-Methode

Diese Ausbildungsmethode beruht im Kern auf dem Prozess des Vormachens und Nachmachens. Sie ist eine darbietende Methode, soweit der Aus- und Weiterbildner eine Arbeitshandlung vormacht, und sie ist eine verarbeitende Methode, insofern der Lernende die erlebte Arbeitshandlung des Ausbildners nachahmt und einübt (vgl. Pätzold, 1996, S. 172). Diese Methode ist überall dort angebracht, wo manuelle Arbeiten und berufliche Verhaltensweisen vom Lernenden erlernt werden müssen. Bevorzugte Ausbildungsziele sind der Erwerb von Handlungsmustern und die Vermittlung von Fertigkeiten in Verbindung mit Kenntniserwerb. Vorzugsweise werden die originalen Werkstoffe, Werkzeuge und sonstigen Arbeitsmittel des Arbeitsplatzes eingesetzt. Der Nachvollzug des Ausbildnerverhaltens steht im Vordergrund, das Verstehen der hinter den Verhaltensweisen liegenden Strategien und fachlichen Gesetzmässigkeiten steht immer eher im Hintergrund.

Ablauf:

1. Stufe: Inhaltliche und methodische Einführung durch den Ausbildner, wobei die Ausgangslage und die Verstehensmöglichkeiten des Lernenden berücksichtigt werden.
2. Stufe: Vormachen der zu erlernenden Handlung, wobei die einzelnen Schritte mit verbalen Erläuterungen begleitet werden.
3. Stufe: Nachmachen des neuen Arbeitsganges durch den Lernenden, wobei er die einzelnen Schritte so kommentiert, wie er sie versteht, und damit dem Ausbildner gibt.
4. Stufe: Selbstständiges Ausführen des ganzen Ablaufs mit mehrmaliger Wiederholung, um das Erlernte zu festigen und Unsicherheit abzubauen.

Die Vier-Stufen-Methode hat sich in den Betrieben als eine verbreitete Form der Arbeitsunterweisung etabliert. Sie ist geeignet, um Lernenden in Teiltätigkeiten durch Vormachen und Nachmachen systematisch berufsmotorische Fertigkeiten beizubringen. Das Nachmachen ist zwar eine Handlung, aber dennoch kann man diese Methode nicht zu den handlungsorientierten Methoden zählen, weil eigene Entscheidungen des Lernenden nicht zum Tragen kommen. Er reproduziert nur

das Vorgemachte, wird dabei kontrolliert und durch Korrekturen auf den richtigen Weg gebracht.

Vormachen
Vorzeigen/Vorführen

Zu den darbietenden Lehrmethoden gehören das Vormachen d.h. das erklärende, begründende und exakte Vormachen durch den Lehrenden sowie das Vorzeigen und Vormachen. Während beim Vormachen die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten fokussiert wird, stehen beim Vorzeigen die Aneignung von Kenntnissen im Vordergrund (vgl. Pätzold, 1996, S. 133ff.).

Vortrag

Der Vortrag gehört, wie das Vormachen sowie Vorzeigen, zu den darbietenden Unterweisungsmethoden (vgl. Pätzold, 1996, S. 136).

Der Lehrende bietet das Thema in sprachlich geschlossener Form dar, der in die Teile Einstieg, Mittelteil, Ende strukturiert werden kann. Die Lernenden hören zu, machen sich Notizen und können im Regelfall am Ende des Vortrags Fragen stellen. Zwischen den Lernenden untereinander sowie zwischen Lernenden und Weiterbildner findet im Regelfall während des Vortrags keine Kommunikation statt. Bevorzugte Inhalte sind kognitive Themen, die sich als fortlaufende Gedankenkette aufbauen lassen, und in denen es um das Wissen von Trends und zeitlichen Verläufen, um Theorien, um Methoden, um zusammenfassende Darstellungen oder auch um die gedankliche Entwicklung einer Problemlösung geht. Da während des Vortrags keine Meinungen ausgetauscht und Missverständnisse daher nicht beseitigt werden können, wird der Vortrag vorwiegend zur Verwirklichung von Lernzielen des Bereiches "Wissen" eingesetzt. Wenn im Rahmen des Vortrags auch Meinungen dargeboten, Wertungen vorgenommen und Gefühle angesprochen werden, lassen sich ebenfalls affektive Lernziele verwirklichen. Sonderformen des Vortrags sind die Vorlesung, das Referat, der freier Vortrag/Kurzvortrag, die Demonstration, die Vorführung und die Vier-Stufen-Methode.

Wiederholung und Üben	<p>Nach Pätzold (1996, S. 122) bedeutet Üben "erworbene Lerninhalte durch Wiederholen zu festigen". Dabei können verschiedene Wiederholungsformen unterschieden werden (ebd., S. 123f.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung im Rahmen der Lernstoffvermittlung am Ende eines Teilziels oder am Ende einer Einheit (verbal oder durch Tun) - Permanente Wiederholung durch Verknüpfung mit bereits erarbeiteten Lerninhalten - Immanente Wiederholung = Wiederholung bestimmter Lerninhalte, die für den weiteren Lernprozess unabdingbar sind - Systematische Wiederholung im Sinne von gezielten Wiederholungsphasen nach Abschluss des Lernprozesses oder einer Generalwiederholung beispielsweise als Prüfungsvorbereitung (Zusammenfassung⁵³⁶).
Zwischen- oder Lehrgespräch	<p>Ein Lehr- oder Zwischengespräch bildet meist eine Zwischenstation im Ausbildungsfortgang. Der Lernende, sein Vorgesetzter und der Aus- und Weiterbildner sind versammelt und besprechen Stand und Fortgang der Ausbildung.</p>

⁵³⁶ Eine Zusammenfassung ist eine komprimierte Form des Dargestellten. Je nach dem welche Position die Zusammenfassungen zum restlichen Inhalt einnehmen, kann wie folgt unterschieden werden: Vorangestellte Überblicke (dienen auch als Organisationshilfen) oder nachgestellte Zusammenfassungen (decken eine Wiederholungs- und Wissensvertiefungsfunktion ab). Damit können Zusammenfassungen zudem den individuellen Lernprozess und insbesondere schwächere Lerner fördern.

Anhang O: Auswahl verschiedener Kompetenzeinteilungen

I. Sechs Kompetenzbereiche und ihre Aufteilung (Forum Bildung, 2001)

Eine Expertengruppe des Forum Bildung (2001) stellte sich die Frage, was Kinder, Jugendliche und Erwachsene heute lernen sollten, d.h. welche zukunftsrelevanten Kompetenzen zu entwickeln und zu erwerben sind (ebd., S. 6). Sie kommt zum Schluss, dass sechs Kompetenzbereiche dafür erforderlich sind, die zwar aus dem schulischen Kontext gesehen werden, dennoch für alle Bildungsbereiche Gültigkeit beanspruchen können (Forum Bildung, 2001, S. 5ff.)⁵³⁷:

Intelligentes Wissen beinhaltet dabei nicht einfach Fachwissen, sondern ist fachübergreifendes Wissen; das Wissen, warum und wie etwas beispielsweise funktioniert. Es ist ausbaufähiges und anschlussfähiges Wissen (siehe dazu vertikaler Lerntransfer in Kapitel 5.2).

Beim anwendungsfähigen Wissen geht es darum, bestimmte Komponenten und Wissensselemente aus einem bekannten Kontext herauszulösen, sie an konkret vorliegende Situationen anzupassen und so adäquate Handlungsschemata zu entwerfen; also variable Denk-, Lern- und Handlungsabfolgen zu schaffen und damit für die (kontextsensitive Inhalte) und in der Praxis zu lernen (praktische Aufgabenstellungen). Vor allem der horizontale Transfer von Wissensinhalten wird dabei durch verschiedene Lehrformen wie Projekt- und Gruppenarbeiten geübt.

Lernkompetenz (Lernen des Lernens) beinhaltet Kenntnisse über das eigene Lernen, die Fähigkeit, mit neuen Informationen und Problemen umgehen zu können und den eigenen Lernprozess überwachen, kontrollieren, evaluieren und weiterentwickeln zu können. Damit wird lateraler Lerntransfer als Kombination von vertikalem (Wissen über das eigene Lernen) und horizontalem Lerntransfer (Lernen-Können) angestrebt.

Als methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen werden erlernbare und vermittelbare "Hilfsmittel" gemeint, die den Erwerb von Spezialkenntnissen erleichtern und Problemlösungen schneller vorantreiben, oder mit Medien umgehen zu können (Medienkompetenz).

Soziale Kompetenzen erleichtern den gesellschaftlichen und beruflichen Umgang mit Gruppen und Einzelpersonen und sind in der heutigen Zeit die Grundvoraussetzung für eine friedliche Koexistenz. Damit werden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen von jedem Ein-

⁵³⁷ Offen blieben dabei Fragen der Einteilung (methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen als Hauptbereich oder Unterkompetenz) und der zusätzlichen Ausweitung auf eine Handlungskompetenz ("Kompetenz zu autonomem, verantwortlichem Handeln").

zelen erwartet, die durch reflektierte soziale Erfahrungen entstehen und aus denen soziales Verstehen, Verantwortung, Geschicklichkeit und Konfliktlösungskompetenz resultieren.

In ähnlichem Sinne steht es mit den Wertorientierungen, die auf der personalen, sozialen und kulturellen Ebene gebildet werden und aus einem Individuum ein Mitglied der Gesellschaft machen.

Sechs Kompetenzbereiche in tabellarischer Form (Forum Bildung, 2001)

Kompetenzbereich	Inhalt	Transfer	Methoden
Intelligentes Wissen	<ul style="list-style-type: none"> - Erwerb intelligenten Wissens - enthält Anschlussfähigkeit für lebenslanges Lernen 	- erfordert vertikalen Lerntransfer	<ul style="list-style-type: none"> - wird begünstigt durch lehrergesteuerten, aber lernerzentrierte Massnahmen - Curricula, selbstgesteuertes Lernen
Anwendungsfähiges Wissen	<ul style="list-style-type: none"> - Erwerb anwendungsfähigen Wissens durch situationsspezifische Erfahrungen 	- Erfordert horizontalen Lerntransfer	<ul style="list-style-type: none"> - wird begünstigt durch situationsspezifisches Lernen - Wird erleichtert durch Projektarbeit
Lernkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Erwerb des Lernen-Lernens - erfordert Expertise über das eigene Lernen 	- wird begünstigt durch lateralen Lerntransfer	- wird gefördert durch angeleitetes, selbstständiges Lernen und durch Reflexionen über erfolgreiches Lernen
Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Erwerb variabel nutzbarer, methodischer Kompetenzen wie muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenzen, Medienkompetenzen etc. 		- wird begünstigt durch übungszentrierte Lehrformen
Soziale Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Erwerb sozialer Kompetenzen - Bedeutet soziales Verstehen, soziale Geschicklichkeit, soziale Verantwortung, Konfliktlösungskompetenz - erfordert reflektierte soziale Erfahrungen 		- wird begünstigt durch regelgeleitete Zusammenarbeit, Gruppenunterricht, Teamarbeit, Konfliktlösungsaufgaben, Projektarbeit
Wertorientierungen	<ul style="list-style-type: none"> - Erwerb von Wertorientierungen (normgerechtes Handeln; soziale, demokratische und persönliche Werte) 	- wird begünstigt durch unspezifischen Lerntransfer (Gewöhnung, Einsicht, Erfahrung, Reflexion)	- wird gefördert durch lebendige, demokratische Kultur in Bildungseinrichtungen

II. Berufsbiografische Kompetenz (i.A.a. Wittwer, 2001, S. 114f.)

	Kernkompetenzen	Veränderungskompetenzen
Begriff	Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit persönliche Ressourcen eines Individuums, auf denen bestimmte Fachkompetenzen aufgebaut werden.	Fähigkeit, auf die unterschiedlichen und wechselnden Anforderungen einzugehen und diese zu verarbeiten.
Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> – Orientierungsleistung – Kontinuitätsherstellung – Basis fachlicher Qualifikation 	<ul style="list-style-type: none"> – Anforderungsanalyse – Anforderungsverarbeitung
Subkompetenzen	keine	<ul style="list-style-type: none"> – Persönliche Kompetenzen – Reflexive Kompetenz – Überberufliche Fähigkeiten – Funktionalisierung von Veränderungen für die eigenen Interessen – "Riskante" Entscheidungen treffen – Arbeitssituation als subjektiven Erfahrungsraum nutzen

III. Verschiedene allgemeine Kompetenzeinteilungen im Überblick

Wittwer (2001, S. 114ff.)	Arnold et al (2002, S. 80ff.) ⁵³⁸	Becker (2002, S. 294)
1. Kernkompetenz	Fachkompetenz (Sachkompetenz): Betonung der Wichtigkeit des anschlussfähigen Vorwissens	Fachkompetenz/Sachkompetenz: Vorhandensein hinreichender Sachkenntnisse und Sachverstand in bestimmten Angelegenheiten
2. Veränderungskompetenz unterteilt in: - Persönliche Kompetenzen - Reflexive Kompetenz: Aus dem Handeln lernen. - Überberufliche Fähigkeiten: Fähigkeit, vernetzt zu denken, schnell ein Problem zu erkennen, einen Lösungsvorschlag zu entwickeln etc. - Funktionalisierung von Veränderungen für die eigenen Interessen - "Riskante" Entscheidungen treffen: Bereitschaft und Fähigkeit, in offenen und unübersichtlichen Situationen Entscheidungen zu treffen. - Arbeitssituation als subjektiven Erfahrungsraum nutzen: Kompetenz, die indiv. Fähigkeiten in Ausbildung und Arbeit zu erfahren und beruflich/privat zu nutzen.	Methodische Kompetenz: Wissen über Strategien des Lernens, Informationsverarbeitung, Lernorganisation und -koordination	Methodenkompetenz: Fähigkeit, für eine bestimmte Aufgabe selbständig Problemlösungen zu finden und diese durchzuführen.
	Sozialkompetenz:	Sozialkompetenz (Interaktionsfähigkeit): Fähigkeit, mit anderen Personen zusammen konstruktiv und aktiv zuarbeiten, Mitverantwortung zu übernehmen, Entscheidungen gemeinsam voranzutreiben.
	Personale Kompetenz (Selbst-/Ichkompetenz):	Führungskompetenz: Fähigkeit, überzeugend vor Mitarbeitenden und anderen Interaktionspartnern aufzutreten, sich durchzusetzen, Führungsverhalten zu zeigen und Verantwortung zu übernehmen.
	Kommunikative Kompetenz:	
	Emotionale Kompetenz:	

⁵³⁸ Die Autoren haben das Modell in Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen (Selbstlernkompetenz) entworfen und unterstreichen, dass die Trennung der Kompetenzbereiche eher eine analytische ist und praktisch eine enge Verbindung zwischen den Bereichen besteht.

Anhang P: Eine Auswahl an Kompetenzprofilen

Online-Coach wird nach Busch & Mayer (2002) als Trainer für virtuelles Lernen definiert, wobei der Coachingaspekt – im Gegensatz zum Ausdruck Teletutor – speziell hervorgehoben wird.

Online-Coach-Kompetenzenprofil nach Busch & Mayer (2002, S. 62ff.):

Dimension	Kategorie
Fachkompetenz	– Fachwissen
Methodisch-didaktische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – Chancen und Grenzen des Online-Lernens kennen – Selbstgesteuertes Lernen fördern können – Klares Verständnis der Rollen in Online-Lernumgebungen haben – Lernsequenzen planen können – Lernsequenzen umsetzen können – Online-Methoden entwickeln können – Online- und Offline-Methoden kombinieren können – Individuelle Veränderungsprozesse anregen und begleiten können – Passende Lernerfolgskontrollen implementieren können
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit sich schriftlich sehr gut ausdrücken zu können – Fähigkeit zur Motivation von Lernen (auch im indirekten Kontakt) – Eigenmotivation – Selbstmanagement – Steuerung gruppenspezifischer Prozesse – Empathie – Humor
Medienkompetenz und technische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> – Synchron und asynchron Medien einsetzen können – Virtuelle Lernplattformen administrieren können – Angewandtes IT-Wissen – Fehlermanagement und technischer Support leisten können

Anhang Q: Strategien der Lern- und Transfersicherung

Zwölf Strategien des Lerntransfers zur Schliessung der Transferlücke nach Wilkening (1992, S. 428ff.):

Vorbereitungsphase	Trainingsphase	Nachbereitungsphase
<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung an Teilnehmerproblemen - Ausrichtung an bisherigen Teilnehmererfahrungen - Ausrichtung an Teilnehmerwartungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Mitsteuerung durch Teilnehmer - Lernmotivierung - Generalisierbarkeit der Lerninhalte - Ähnlichkeit zwischen Lern- und Funktionsfeld - Analyse persönlicher Möglichkeit v.a. in Bezug auf Umsetzung - Individuelle Transferplanung 	<ul style="list-style-type: none"> - Realisierungstaktik vor allem mit Organisationsentwicklungscharakter - Unterstützung durch Transferpartner - Erfahrungsaustausch

Anhang R: Eine Auswahl an Modellen zur Veränderung

Name des Modells	Phasen
Dreischritt der Veränderung nach Lewin (1951, 1963)	<ul style="list-style-type: none"> - Unfreeze - Move - Freeze
7-Phasen-Problemlöse-Modell von Kanfer et al. (1996, S. 133ff.)	<ul style="list-style-type: none"> - Eingangsphase: Schaffung günstiger Ausgangsbedingungen - Aufbau von Änderungsmotivation (vorläufige Auswahl von Änderungsbereichen) - Verhaltensanalyse - Klären und Vereinbaren von Zielen - Planung, Auswahl und Durchführung spezieller Methoden - Evaluation - Erfolgsoptimierung und Abschluss der Beratung.
Phasen-Modell der Veränderung Schmidt-Tanger (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Schock/Überraschung - Verneinung - rationale Einsicht - emotionale Akzeptanz - Ausprobieren - Erkenntnis/Integration
Veränderungsprozess nach Ellebracht et al. (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Status quo - Motivation für Veränderung (Ja, Nein – Rückkopplung) - Begeisterung, Aufregung (Zweifel, Einwände: Rückkopplung) - Neue Wege beschreiten - Positive Rückkopplung (bei Turbulenzen Rückfall in alte Strukturen) - Neue Möglichkeiten und Konsolidierung - Neuer Status quo

Transformations-Modell von Jane Taylor (1989) zit. nach. Mezirow (1997, S. 146f.)

"Weckung der bewussten Wahrnehmung"

Stufe 1: Erleben auslösender Ereignisse

Stufe 2: Begegnung mit der Wirklichkeit

Transformation der bewussten Wahrnehmung

Stufe 3: Erreichung des Übergangspunkts mit a) Entscheidung, die Sich der Realität zu verändern b) dramatischer Sprung oder Verlagerung, der einfach so geschieht.

Stufe 4: Gleichmässige oder sprunghafte Transzendierung des bisherigen Rahmens

Integration der bewussten Wahrnehmung

Stufe 5: Persönliches Engagement inkl. Entscheidung, sich auf die neue Perspektive einzulassen

Stufe 6: Letztbegründung und Weiterentwicklung inkl. Bestätigung, Anwendung und Umsetzung sowie Erweiterung der neuen Perspektive " (zit. nach Mezirow, 1997, S. 146f.).

Interessanterweise geht Taylor (zit. nach Mezirow, S. 147) davon aus, dass auf Stufe 6 eine externe Unterstützung von grösster Wichtigkeit ist

Handlungskonzept nach Schön (1983):

Schön (1983) zit. nach Altrichter (2000) geht von einem Handlungsmodell aus, das drei Typen beinhaltet:

Handlung vom Typ I: "**Wissen in der Handlung**", das professionelles Wissen beinhaltet, indem Denken und Handeln nicht getrennt wird und sich primär durch nicht verbalisiertes, unbewusstes Wissen, das sich in Routinehandlungen manifestiert, auszeichnet.

Handlung vom Typ II: "**Reflexion in der Handlung**" tritt auf, wenn eine *Überraschung*, auftritt, auf die nicht routinemässig reagiert werden kann. In der Folge kann eine erste *Problemdefinition* stattfinden (naming and framing)⁵³⁹, Anschliessend eine Ableitung praktischer Konsequenzen aus der Problemdefinition, was Schön als die "Implementation der Problemdefinition als Rahmenexperiment" (Altrichter, 2000, S. 206) bezeichnet. Rahmenexperimente werden in einem ganz spezifischem Kontext durchdacht und anschliessend durch eine ganzheitliche Bewertung nach der "Logik der Affirmation" (ebd., S. 207) evaluiert. Diese Logik der Affirmation bedeutet, dass die Handlung dann als Erfolg verbucht wird, wenn die erwarteten Konsequenzen solcher Art sind, dass sich die Veränderung positiv darstellt (d.h. die erwarteten Konsequenzen könnten auch ausbleiben).

Handlung vom Typ III: "Reflexion über die Handlung beschreibt den alltagssprachlich gebrauchten Begriff der Reflexion und meint damit das Analysieren und Reorganisieren von Wissen nach erfolgter Handlung, so dass dieses auch vermittelbar ist.

Bezogen auf die Ausbildung verweist Schön (1983, S. 335) auf Wichtigkeit des "reflective teaching", des eigenen Tuns (learning by doing) und ganz allgemein der "reflection-in action". Die Rolle des Lehrenden sehen Schön und Newman (1999, S. 108f.) als Coach, der den Lernprozess begleitet. Das Coaching findet im Handlungskontext des Lernenden statt und der Coach unterstützt den Lernenden nicht nur mit Worten sondern auch durch Handlungen (Vorzeigen im Sinne eines Experten-Novizenverständnisses). Zudem ist das Coaching einer eigenen Reflexionsschleife unterworfen, womit sichergestellt werden soll, dass Lernender und Lehrender ein gemeinsames Wording finden bzw. erarbeiten. Dem Vorschlag von Schön (1983) ist die Aktionsforschung anzumerken, denn er "denkt" Wissen von der Handlung her, von einer betont dynamischen, zyklischen und iterativen Sichtweise des Handelns (Altrichter, 2000) her. Damit kann Handlung auch in komplexen Situationen immer wieder auch an Qualität gewinnen. Erfahrungswissen von Experten lässt sich gut in das Handlungskonzept integrieren.

⁵³⁹ Im Alltag treten an dieser Stelle oftmals defensive Taktiken auf, die nicht zu einer Problemlösung beitragen (vgl. Altrichter, 2000).

Anhang S: Dimensionierung des Lernverständnisses (eigene Darstellung)

Kurzzusammenfassung einer möglichen Dimensionierung des Lernverständnisses (alphabetisch geordnet).

Begriff	Charakteristikum
Animativ	Lernender ist Kommunikationspartner Ziel: Kreativitätsförderung
Behavioristisch	Lernender ist (zu manipulierendes) Objekt Ziel: Reproduktion
Bildungstheoretisch	Lernender vernünftiger und mündiger Mensch. Ziel: Bürgerliche Demokratie,
Curriculumtheoretisch-technokratisch (kognitivistisch inkl. Lernhierarchie- idee z.B. Bloom, Gagné)	Lernprozess planbar dank auf Lernzielen abgestimmte Lernpro- gramme Ziel: Lernerfolg
Erkenntnisorientiert- konstruktivistisch	Lernender verarbeitet aktiv neues Wissen in seine vorhandenen Erkenntnisstrukturen Ziel: Integration neuer Wissensinhalte in subjektive Strukturen durch aktive Auseinandersetzung
Ermöglichungsdidaktisch (konstruktivistisch)	Lernender wird als aktives, selbstverantwortliches und mündiges Subjekt verstanden. Ziel: lebenslanges Lernen
Gestaltpsychologisch-pädagogisch	Lernender löst Probleme durch Einsicht Ziel: Problemlösung
Handlungsorientiert- konstruktivistisch	Lernende erkunden aktiv; die Erkundigung wird vor- und nachbear- beitet. Ziel: Intensive Auseinandersetzung mit einem Inhalt
Identitätsorientiert	Lernender wird als durch Sozialisation und Biografie geprägtes Individuum verstanden. Ziel: Reflexion
Kognitivistisch	Lernprozess wird als Informationsverarbeitung verstanden oder als Wissenskonstruktion Ziel: Wissenserwerb
Kognitiv-konstruktivistisch	Lernender wird durch Konstruktion und Instruktion auf seinem Lernprozess begleitet. Ziel: Pragmatische Vorgehensweise
Konstruktivistisch	Lernender lernt aktiv, selbstgesteuert, konstruierend, in spezifischen Kontexten und in einem sozialen Prozess. Ziel: Konstruktion neuer Wissensinhalte
Radikal-konstruktivistisch	Standpunkt: Lehren und Transfer geht gar nicht.
Situated cognition (konstruktivistisch)	Mehr eine Theorie (situiertes Lernen) und unterschiedliche Modelle Ziel: Betonung des Kontextes
Sozial-kognitive	Lernender beobachtet ein Modell bei einer erfolgreichen Problemlö- sung, speichert diese und wendet sie allenfalls bei gleicher Aus- gangslage erfolgreich an. Ziel: Lernen am Modell
Sozial-konstruktivistisch	Lernende lernen mittels sozialer Interaktion Ziel: Soziale Interaktion besonders hervorgehoben

Anhang T: Fragebogen für betriebsintern tätige Weiterbildende (Version Deutsch, Auszug⁵⁴⁰)

Liebe Trainerin⁵⁴¹, lieber Trainer

Zürich, im April 2003

Damit das bevorstehende Interview nicht unnötig überladen wird, bitte ich Sie, mir vorgängig einige Angaben bezüglich Ausbildung, ehemaligen Funktionen, Dienstjahre bei Credit Suisse (CS) etc. zu machen.

Wie lange üben Sie schon Ihre Trainertätigkeit aus? _____Jahre

Davon wie viele bei CS? _____Jahre

Gehört die Trainertätigkeit zu Ihrem persönlichen Job-Enrichment-Programm?

Ja

Nein

Gibt es Funktionen, die Sie zusätzlich zu Ihrer Trainertätigkeit wahrnehmen?

Ja

Nein

Welche? _____

Welche Funktionen haben Sie **vor** Ihrer Trainertätigkeit ausgeübt?

Welche **Ausbildung** haben Sie zuletzt abgeschlossen?

- a) KV, Berufsschule
- b) Höhere Berufsausbildung, Fachausweis
- c) Mittelschule, Lehrerseminar
- d) Technikum oder andere höhere Fachausbildung
- e) Universität, Hochschule
- f) Andere: _____ Was? _____

Welche Weiterbildungen, die in Zusammenhang mit Ihrer Trainertätigkeit stehen, haben Sie besucht?

Was Sie mir gerne sonst noch mitteilen möchten:

Ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Mitarbeit. Bitte retournieren Sie den Fragebogen an folgende Mail-Adresse: andrea.vandergeest@credit-suisse.ch

⁵⁴⁰ Fragen, die nicht Thema dieser Arbeit sind, wurden entfernt (betrifft Fragen zu einem spezifischen innerbetrieblichen Programm).

⁵⁴¹ Bzw. Programmverantwortliche, Programmverantwortlicher – Linienreferentin, Linienreferent bzw. Leiter.

Anhang U: Fragebogen externe Weiterbildende

Liebe Referentin, lieber Referent

Oktober 2004

Damit das bevorstehende Interview nicht unnötig überladen wird, bitte ich Sie, mir vorgängig einige Fragen bezüglich Tätigkeit, Ausbildung etc. zu beantworten. Das Ausfüllen des Fragebogens benötigt ca. 10 Minuten. Bitte retournieren Sie mir den Fragebogen mittels beigelegtem Antwortcouvert bis

Ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Mitarbeit!

A. van der Geest

Name: _____ Vorname: _____	Firmenadresse: _____ _____ _____ _____	Jahrgang: _____
-------------------------------	-------------------------------------------------	-----------------

In welchem Bereich/ in welchen Bereichen sind Sie als Referent/Trainer tätig?

Fachausbildung

Fach- und Verkaufsausbildung

Verkaufsausbildung

Führungsausbildung

Trainerausbildung

Andere

Wo? _____

An welche Zielgruppe(n) wendet sich Ihr Angebot?

Kinder und Jugendliche

Erwachsene

Welche (z.B. Führungskräfte) _____

In welcher Branche/welchen Branchen sind Sie tätig?

Industrie

Handel

Banken, Versicherung

Transport

Kommunikation

Bildung und Unterricht

Öffentliche Verwaltung

Freizeit/Sport

Non-Profit-Organisationen wie Kirche, Vereine etc.

Andere

Welche? _____

Welches sind Ihre Trainings-/Referentenangebote?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Was bieten Sie allenfalls neben Ihren Trainings-/Referentenangeboten an?

- _____
- _____
- _____

Wie lange sind Sie schon als Trainer/Referent tätig? _____Anzahl **Jahre** _____Anzahl **Tage** pro Jahr

Welche **Funktionen** nehmen Sie als Trainer/Referent wahr?

Priorisierung durch Nummerierung abgebildet

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. Andere
Welche? _____

Ihr Motto als Trainer/Referent:

Ihre grösste Freude/Frustration beim Training/Referat:

Welche **Ausbildung** haben Sie **zuletzt abgeschlossen**?

KV, Berufsschule

Höhere Berufsausbildung, Fachausweis

Mittelschule, Lehrerseminar

Technikum oder andere höhere Fachausbildung

Universität, Hochschule

Anderes

Welche? _____

Welche **Weiterbildungen**, die in Zusammenhang mit Ihrer Trainertätigkeit stehen, haben Sie besucht?

Haben Sie eine **Ausbildung in Erwachsenenbildung** (d.h. Zielgruppe des Programms hat berufliche Grundausbildung beendet) **abgeschlossen**?

Ja

Nein

Welche? _____

Was Sie mir gerne sonst noch mitteilen möchten:

Anhang V: Leitfaden Trainer, Programmverantwortliche⁵⁴² und Linienreferenten (Auszug)

Einleitung:

Fragen wegen Benützung des Tonbandgerätes und Dank für Bereitschaft. Erklären, dass Ziel der Befragung der Transfer ist und nicht die Evaluation des/der Befragten, und dass die Ergebnisse anonymisiert werden.

Überleiten zum eigentlichen Interview (evtl. unter Bezugnahme auf Angaben aus dem demografischen Fragebogen).

I. Bedeutung (eigenes Bild)

- Was bedeutet Transfer für Sie persönlich?
- Wo haben Sie Ihre Kenntnisse, ihr Wissen erworben?
- Welche Hauptaufgaben verbinden Sie mit dieser Funktion?
- Was schätzen Sie dabei,
- was empfinden Sie als eher störend?
- Wie wichtig ist es Ihnen, selber die Materie - also beispielsweise Führung - zu beherrschen, die Sie in einem Training vermitteln?

II. Seminar und Teilnehmer

- Jetzt haben wir uns allgemein über das Seminar unterhalten. Mich interessiert zusätzlich, welche Informationen Sie über den **Teilnehmer**, seine Arbeitsumgebung und seine Funktion, seine Vorkenntnisse und Erfahrungen haben, wenn Sie das Training beginnen.

Kommen wir zum Hauptthema:

III. Transfer

- Was bedeutet für Sie als Trainer Transfer?
- Kennen Sie Theorien über den Transfer?
- Kennen Sie Methoden zur Transfersicherung?
- Kennen Sie Instrumente zur Transfersicherung?
- Was meinen Sie, was Teilnehmer an Ihnen als Trainer schätzen, wenn es um Transfer geht?

Gibt es etwas, was Sie zusätzlich anfügen möchten, das noch nicht zur Sprache gekommen ist?

⁵⁴² Sieben Programmverantwortlichen und neun Linienreferenten wurden zudem gefragt, wie Erwachsene lernen.

Anhang W: Interviewleitfaden Leiter⁵⁴³ einer Weiterbildungsabteilung (Auszug)

Einleitung:

Fragen wegen Benützung des Tonbandgerätes und Dank für Bereitschaft. Erklären, dass Ziel der Befragung der Transfer ist und nicht die Evaluation des/der Befragten, und dass die Ergebnisse anonymisiert werden.

Überleiten zum eigentlichen Interview (evtl. unter Bezugnahme auf Angaben aus dem demografischen Fragebogen).

I. Training und Trainingserfolg

- Was bedeutet es für, Weiterbildner zu sein?
- Welche Hauptaufgaben sollten Trainer Ihrer Meinung nach erfüllen?
- Über welche Kompetenzen sollte ein Trainer verfügen?
- Was bedeutet für Sie ein erfolgreiches Training?
- Wie muss für Sie ein Trainer seine Tätigkeit durchführen, damit das Training Erfolg versprechend wirken kann?
- Woran sehen Sie, dass ein Training erfolgreich war? Welche Messgrößen benutzen Sie?

Trainer arbeiten in einem Umfeld, das nicht nur sie gestalten:

- Welche Rahmenbedingungen muss das Unternehmen schaffen, damit Trainings allgemein für das Unternehmen erfolgreich durchgeführt werden können?

II. Transfer

In der Literatur wird viel über Transfer, also die Umsetzung des Gelernten in den Alltag, geschrieben.

- Was verstehen Sie persönlich unter Transfer?
- Welchen Stellenwert räumen Sie ihm im Kontext von Aus- und Weiterbildung ein?
- Wo sehen Sie Schwierigkeiten, Verbesserungsmöglichkeiten, evtl. Prioritätensetzung?
- Über welches Transferwissen sollten Ihre Trainer verfügen und
- welche Transfermethoden sollten Ihre Trainer Ihrer Ansicht nach kennen?

Gibt es etwas, was Sie zusätzlich anfügen möchten, das noch nicht zur Sprache gekommen ist?

⁵⁴³ Drei der sieben Leiter wurden zudem gefragt, wie Erwachsene ihrer Ansicht nach lernen.

Anhang X: Interviewleitfaden externe Weiterbildende

Einleitung:

Fragen wegen Benützung des Tonbandgerätes und Dank für Bereitschaft. Erklären, dass Ziel der Befragung der Transfer ist und nicht die Evaluation des/der Befragten, und dass die Ergebnisse anonymisiert werden. Überleiten zum eigentlichen Interview (evtl. unter Bezugnahme auf Angaben aus dem demografischen Fragebogen).

1. Eigenes "Trainerverständnis"
2. Lernen und Lehren (Konzepte der Erwachsenenbildung)
3. Training und Trainingserfolg
4. Transfer und Transfersicherung

I. Eigenes Trainerverständnis

- Was bedeutet es für Sie, Weiterbildner zu sein?
- Könnten Sie mir bitte Ihre Tätigkeiten kurz beschreiben?

II. Lernen und Lehren

- Wie denken Sie, dass Erwachsene lernen?
- Wie bilden Sie dies in ihren Ausbildungskonzepten ab?
- Sehen Sie Unterschiede zwischen der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen gegenüber jener von Erwachsenen?
- Welche Forderungen bezüglich Ausbildung von Trainern stellen Sie (leiten Sie allenfalls davon ab)?

III. Ausbildungssequenz und Ausbildungserfolg

- Was bedeutet für Sie eine erfolgreiche Ausbildungssequenz?
- Wie muss für Sie ein Trainer seine Tätigkeit durchführen, damit die Ausbildungssequenz Erfolg versprechend wirken kann?
- Welche Rahmenbedingungen müssen geschaffen sein, damit Ausbildungssequenzen durchgeführt werden können?
- Woran sehen Sie, dass eine Ausbildungssequenz erfolgreich war? Welche Messgrößen sind Ihnen dabei allenfalls wichtig?

IV. Trainerprofil

- Welche Hauptaufgaben sollten Trainer nach Ihrer Meinung nach erfüllen?
- Welches sind die Kernkompetenzen, die für einen Trainer für die Ausführung seiner Tätigkeit erforderlich sind?
- Welches sind Ihrer Meinung nach die Kriterien, die unbedingt erforderlich sind, damit eine Trainertätigkeit ausgeführt werden kann?

V. Transfer und Transfersicherung

- Was bedeutet Transfer für Sie persönlich?
- Welchen Stellenwert räumen Sie ihm im Kontext von Aus- und Weiterbildung ein?
- Welche Methoden zur Transfersicherung sollten Trainer unbedingt kennen bzw. allenfalls anwenden?
- Wo sehen Sie Schwierigkeiten bei der Sicherung von Transfer?

Gibt es etwas, was Sie noch zusätzlich anfügen möchten, das noch nicht zur Sprache gekommen ist?

Anhang Y: Liste der befragten externen Weiterbildner

Auflistung der unternehmensexternen Interviewten in **alphabetischer Reihenfolge**:

Vorname, **Name**

Organisation

Funktion

{Weitere Funktionen}

Hauptausrichtung

Ort

Lorenz **Aries**

OptimAS AG

Geschäftsleiter optimAS AG

Verkauf

Brüttisellen

Roberto **Bracchi**

Schweizer Armee

Ausbilder Leadership

Kommandant Armee-Ausbildungszentrum Luzern (AAL), Oberst

Führung

Luzern

Dr. phil I Bernhard **Cevey**

Cevey consulting

Geschäftsleiter Cevey Consulting

Führung

Tübingen/Deutschland

Dr. oec publ. Peter **Csoport**

Swiss Banking Institute

Fach: Corporate Finance

Zürich

Dipl. Verw. wiss. Peter **Eltze**

Management Zentrum St. Gallen

Mitglied der Geschäftsleitung Management Education & Development

Führung

St. Gallen

Heidi Ehrensperger

Ausbildung & Beratung

Präsidentin der SVEB-Qualitätssicherungskommission

Eidg. dipl. Erwachsenenbildnerin

Führung

Bremgarten

Bernhard **Fischler**

Gustav Käser Training International

Geschäftsleiter Gustav Käser Training Schweiz

Verkauf

Zürich

Dr. phil I Anna **Gamma**

Lassalle-Institut

Geschäftsleiterin Lassalle-Institut

Führung

Edlibach/ZG

Stabsadjutant Heinrich **Gautschi**

Schweizer Armee

Leadership Ausbildung

Führung

Armeeausbildungszentrum Bern-Riedbach

Maura **Graglia**

MG Seminare

Coaching/Schulung/Beratung

Fach

St. Gallen

Oberstleutnant Yves **Grau**

Schweizer Armee

Leadership Ausbildung

Führung

Armeeausbildungszentrum Bern-Riedbach

Göpf **Hasenfratz**

Entwicklung, Ausbildung, Beratung

Führung/Personalentwicklung

Olten

Yvonne **Keller-Winistörfer**

Visana

Personalentwicklung und –ausbildung Visana

Eidg. Erwachsenenbildnerin SELF

Verkauf

Bern

Dr. Manfred **Künzel**

Koordinationsstelle für Weiterbildung Universität Bern

Leiter Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktik

Bern

Dr. Roland **Lüthi**

Schule für Erwachsenenbildung, Leitung und Führung (SELF)

Leiter Schule für Erwachsenenbildung, Leitung und Führung (SELF)

EB-Ausbildung

Bern

Thomas **Niethammer**

Winterthur Versicherung

Ausbildung Distribution Schweiz

Verkauf

Winterthur

Karin **Orle**

eo ipso

Konzept & Training

Führung

Stockdorf/Deutschland

Umberto **Saxer**

Umberto Saxer Training AG

Geschäftsinhaber Umberto Saxer Training AG

Verkauf

Zug

Romano **Schalekamp**

DEVAS SA

Geschäftsinhaber DEVAS SA

Verkauf

Sion

Dr. phil I Daniel **Schönbächler**

Benediktiner Abtei Disentis

Abt von Disentis

Führung/Personalentwicklung

Disentis

Tony **Stockwell**

European Foundation for Education, Communication and Teaching (EFFECT)

Präsident des Stiftungsrates von EFFECT

Fach

Triesen, Vaduz

Ruedi **Stricker**

Geschäftsinhaber stricker consulting

Verkauf

St. Gallen

Geri **Thomann**

Akademie für Erwachsenenbildung (AEB)

Geschäftsleiter a. i.

Leitung Bereiche Supervision und Organisationsberatung/Publikationen

EB-Ausbildung

Luzern

Alain **Tscherrig**

Berner Seminar für Erwachsenenbildung (bse)

Geschäftsleiter Berner Seminar für Erwachsenenbildung (bse)

Präsident der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (SAEB)

EB-Ausbildung

Bern

Wolfgang **Wellstein**

Didaktikzentrum ETHZ

Hochschuldidaktik

Zürich

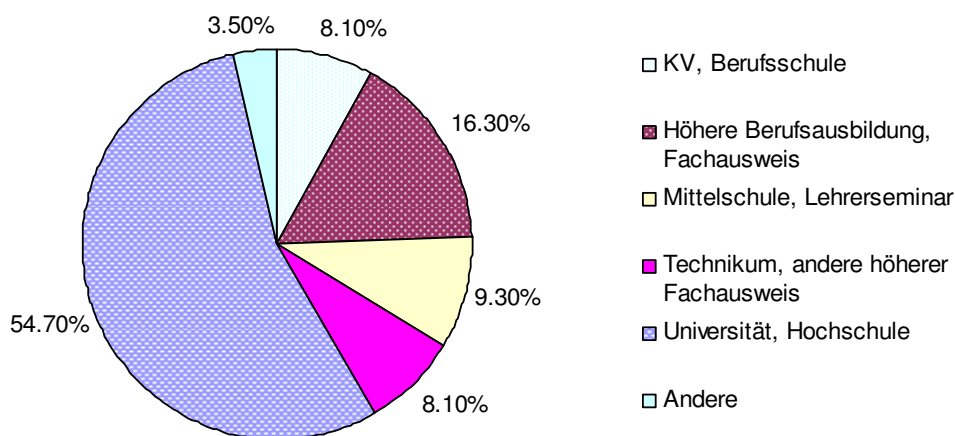
Anhang Z: Einteilung der externen Weiterbildner nach Kategorien

Kategorie	Unternehmen/Person
Schwerpunkt Fach	Swiss Banking Institute EFFECT MG Seminare
Schwerpunkt Führung	Hasenfratz eo ipso
Schwerpunkt Verkauf	Umberto Saxer Training AG DEVAS SA Strickler Consulting
Mitglied der Geschäftsleitung einer Unternehmung im Bereich Verkauf	Gustav Käser Training International OptimAS AG
Mitglied der Geschäftsleitung einer Unternehmung mit Schwerpunkt Consulting/Führung	Cevey Consulting Management Zentrum St. Gallen
Gemeinnützig/geistig-spirituelle Ausrichtung	Lassalle-Institut Benediktiner Abtei Disentis
Schulleiter einer Institution, die Erwachsenenbildner ausbildet sowie Vertreterin der SVEB	Heidi Ehrensperger (SVEB) AEB BSE SELF
Schweizer Armee Ausrichtung Führung	Leadership Program Leadership Program TRANSFER Kurs
Verantwortliche Person Hochschuldidaktik	Koordinationsstelle für Weiterbildung Universität Bern Didaktikzentrum ETHZ
Versicherungsbranche	Winterthur Visana

Anhang AA: Statistische Beschreibung der Stichprobenteilgruppen (Zusammenfassung)

Ausbildungshintergrund der Befragten

Betreffend der zuletzt abgeschlossenen Ausbildung antworteten die Befragten wie folgt: Sieben (8,1%) haben das KV oder die Berufsschule besucht, 14 (16,3%) eine höhere Berufsausbildung oder einen Fachausweis abgeschlossen, acht (9,3%) die Mittelschule oder das Lehrerseminar besucht, sieben (8,1%) das Technikum besucht oder einen anderen höheren Fachausweis erworben und 47 (**54,7%**) **eine Universität oder eine andere Hochschule absolviert**. Drei (3,5%) gaben an, eine andere, militärische Ausbildung absolviert zu haben.



Verteilung zuletzt abgeschlossenen Ausbildung über Gesamtstichprobe

Von den 86 Befragten gaben 21 (24,4%) an, eine Ausbildung in Erwachsenenbildung absolviert zu haben. 44 (51,2%) haben keine solche Ausbildung abgeschlossen. Bei 21 (24,4%) lagen jedoch keine diesbezüglichen Angaben vor.

Von den 21 Personen, die eine Ausbildung in Erwachsenenbildung absolviert haben, liegen konkrete Angaben von 17 Personen vor: Vier (22,2%) haben das Zertifikat SVEB 1 erstanden, drei (16,7%) sind Ausbildner mit eidgenössischem Fachausweis, vier (22,2%) sind eidgenössisch diplomierte Betriebsausbildner oder Ausbildungsleiter IAP, drei (16,7%) sind eidgenössisch diplomierte Erwachsenenbilder und zwei (11,8 %) sind Master of Medical Education bzw. Master of Education. Eine Person (5,9%) absolvierte in der Unternehmensakademie eine umfassende Erwachsenenbildung.

Detailbeschreibung unternehmensinternen Verkaufsausbildenden

Alle sechs hauptamtlich als Verkaufsausbildner Befragten sind männlich; durchschnittlich seit **8,08 Jahren** ($SD=5.09$) für Ausbildungsprogramme verantwortlich, und dies seit durchschnittlich 6 Jahren bei Credit Suisse ($SD=4.46$). Das durchschnittliche Alter der Verkaufsausbildner beträgt 47,5 Jahre ($SD=5.01$). Die Interviews dauerten zwischen 52 und 102 Minuten ($M=84.33$; $SD=18.20$) und wurde in Zürich durchgeführt.

Alle sechs befragten Personen sind als Trainer oder Referenten tätig und dies während durchschnittlich 60,83 Tagen im Jahr (tiefster Wert=30 Tage, höchster Wert=120 Tage, $SD=34.41$). Sie bekleiden in vier Fällen eine Programmverwaltungs- und in zwei Fällen eine Leiterfunktion.

Detailbeschreibung Führungsausbildende CS+⁵⁴⁴

Zehn (41.7%) der Führungsausbildner sind weiblich und 14 (58.3%) sind männlich. Im Mittel sind die Befragten seit **8,15 Jahren als Trainer** tätig ($SD=4.06$), davon durchschnittlich 4,9 Jahre bei Credit Suisse ($SD=3.22$). Das Alter variiert zwischen 30 und 65 Jahren ($M=42.54$; $SD=7.51$).

Die Befragung der Führungsausbildner CS dauerte durchschnittlich 81,92 Minuten ($Min=49$; $Max=127$; $SD=20.07$) und fand 22-mal in Zürich sowie je einmal in Winterthur und Chiasso statt. Die Anzahl Trainertage pro Jahr wird von den Trainern mit 100 angegeben. Von den 24 befragten Führungsausbildnern sind 23 bei Credit Suisse angestellt, eine Person ist Freelancer. Die meisten Führungsausbildenden wurden als Trainer⁵⁴⁵ interviewt (21 Personen, 87.5%), eine (4.2%) wurde explizit als Programmverantwortliche befragt und zwei (8.3%) wurden als Vorgesetzte (Leiter) interviewt.

Detailbeschreibung Linien- und Fachstellenreferenten

Drei weibliche (15,8%) und 16 männliche Mitarbeitende (84,2%) betätigen sich als **Linienreferenten** (19 Personen); dies durchschnittlich seit 4,6 Jahren ($SD=3.6$) und seit 3,6 Jahren für Credit Suisse ($SD=2.8$). Das durchschnittliche Alter beträgt bei den Linien- und Fachstellenreferenten 40,68 Jahre, wobei die jüngste Person 22, die älteste 55 Jahre alt ist ($SD=7,86$). Die Interviews dauerten zwischen 42 und 110 Minuten (Mittelwert=78,63; $SD=19.62$). 13 Inter-

⁵⁴⁴ CS+ trägt dem Umstand Rechnung, dass eine Person als Freelancer für CS tätig ist und in dieser Beschreibung mitberücksichtigt wird.

⁵⁴⁵ Alle Führungsausbildner, die als Trainer befragt wurden, sind zudem Programmverantwortliche.

views (68,4%) fanden in Zürich, zwei in Winterthur (10,5%) sowie je eines (5,3%) in Luzern, Thalwil, Dübendorf und Uster statt.

Von den insgesamt 19 Personen gaben 18 Personen an, wie viele Tage sie pro Jahr als Referenten für ihr Unternehmen tätig sind: Die durchschnittliche Einsatzdauer über das Jahr verteilt dauert 6,9 Tagen ($SD=7.2$), wobei zu berücksichtigen ist, dass der Mindesteinsatz einen halben Tag dauert und bis zu 20 Tagen ansteigen kann. 16 der insgesamt 19 Personen (84,2%) wurden als Linienreferenten interviewt, zwei Personen (10,5%) als Mitarbeitende einer Fachstelle sowie eine Person (5,3%) als Leitende der Fachstelle.

Detailbeschreibung der unternehmensexternen Ausbildenden+

Fünf (20%) unternehmensexterne Ausbildner sind weiblich und 20 (80%) männlich. Sie üben diesen Beruf durchschnittlich seit 16,5 Jahren ($SD=6.79$) aus. Das durchschnittliche Alter beträgt 47,64 Jahre ($SD=7.53$), wobei die jüngste Person 32 und die älteste 62 Jahre alt ist. Die Interviews fanden an verschiedenen Orten innerhalb der Schweiz statt:

Fünf in Zürich, vier in Bern, zwei in Riedbach bei Bern sowie je eines in Luzern, Winterthur, Dübendorf, Feusisberg, Glattbrugg, Bremgarten, Edlibach bei Zug, St. Gallen, Olten, Horgen, Aadorf, Regensdorf, Disentis und Wil. 22 der 25 Personen geben Auskunft darüber, wie viele Trainertage pro Jahr sie absolvieren. Der Durchschnittswert liegt bei 103,7 Tagen bei einem Minimum von 18 und einem Maximum von 300 Tagen ($SD=67.83$). Alle unternehmensexternen Ausbildner wurden als solche befragt, zwei davon arbeiten auch relativ häufig mit Credit Suisse zusammen. 15 der Befragten (60%) bekleiden die Funktion eines Geschäftsführers oder Mitglieds der Geschäftsleitung, bei sieben Personen (28%) liegen keine diesbezüglichen Angaben vor, und drei Personen (12%) verfügen über einen militärischen Grad (Oberst, Oberstleutnant, Stabsadjutant).

Die Befragten decken verschiedene Branchen ab, wobei sie am häufigsten (17 Personen, 68%) im Banken- und Versicherungsbereich, in der Industrie (15 Personen, 60%), der Bildung und im Unterricht (15 Personen, 60%), in Non Profit Organisationen (14 Personen, 56%), der öffentlichen Verwaltung (10 Personen, 40%) und dem Handel (9 Personen, 36%) tätig sind. Ausserdem bieten sie Angebote im Bereich Kommunikation (8 Personen, 32%), Transport (6 Personen, 24%), Freizeit und Sport (3 Personen, 12%) und Andere (3 Personen, 12%) an.

Detailbeschreibung der unternehmensinternen Fachausbildenden

Vier (33,3%) der 12 Fachausbildner sind weiblich und acht (66,6%) männlich. Im Durchschnitt sind die Befragten seit **6,75 Jahren für Ausbildungsprogramme** verantwortlich

(SD=5.5) und davon durchschnittlich fünf Jahre bei der Credit Suisse (SD=5.93). Das durchschnittlich Alter der Fachausbildner CS beträgt 38,33 Jahre (SD=6.22). Die jüngste Person ist 27, die älteste 48 Jahre. Alle 12 Interviews konnten in Zürich durchgeführt werden und dauerten im Mittel 93,25 Minuten bei einer Spannweite von 45 bis 155 Minuten (SD=26.26).

Zehn der 12 hauptamtlichen Fachausbildner (84.6%) geben an, auch als Trainer/Referent tätig zu sein. Von neun der 12 Befragten liegen Angaben über ihre Anzahl Trainertage pro Jahr vor: Sie trainieren im Mittel während 43,89 Tagen pro Jahr; die Spannweite liegt zwischen 5 und 65 Tagen (SD=23.28). Neun Personen (75%) wurden als Programmverantwortliche für den Bereich Fachausbildung und drei als Vorgesetzte (25%) befragt.

Zum Vergleich einige Auswahl von Befunden anderer Studien im Überblick:

Studie	N	Alter	Frauenanteil	Akademiker	Besonderes
Bastian (1997)	20	k.A.	50%	85%	Freie Mitarbeitende für Mal- und Zeichenkurse an der Volkshochschule Qualitative Studie
Sorg-Barth (2000)	52	k.A.	34,6%		Betriebliche Weiterbildende mit hohem Leiteranteil (nur 3 Personen nennen sich Trainer) Quantitative Studie
Hof (2001)	23	42,8	60,9%	56,2%	Kursleiter/innen unterschiedlichster Institutionen (eher nebenberuflich) Qualitative Studie
Peters (2004)	10	k.A.	60%	100%	Personen mit abgeschlossenem Studium in Pädagogik Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung Qualitative Studie
BMBF (2004)	514	46,6	72% (gesamt) bei Privatschule 50%	-	Pilotstudie (nicht repräsentativ): 296 VHS 165 kath. Einrichtung 53 Privatschulen (berufliche Ausrichtung) Quantitative Studie
GEW (2006)	4847	47	-	73% (inkl. Fachhochschulabschluss)	Repräsentative, quantitative Studie (Deutschland)
Eigene Studie (2006)	86	43,4	25,6% (Variiert je nach Funktionsgruppe von 0 bis 47,6%)	54,7%	Weiterbildende unterschiedlichem Anstellungsverhältnis (Festanstellung, ehrenamtlich tätig, Freelancer, Externer) sowie verschiedener Funktionen wie Trainer, Programmverantwortlicher, Leiter, interner Referenten und freischaffender Weiterbildner (externe Weiterbildende). Qualitative Studie

Anhang BB: Codeliste berufliches Selbstverständnis (ausensorientiert)

Organisations- und ausensorientierte Dimension:

Rollen der Weiterbildenden (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Ablehnung Lehrerrolle- auch im Sinne von Allwissender/Experte	7
Ablehnung Rolle Assessor (inkl. Auskunftgeber über Lernenden an VG)	3
Ablehnung Rolle Kontrolleur - auch im Sinne von Transferkontrolleur	6
Ablehnung Rolle Transfersicherungsverantwortung durch PV	4
Ablehnung Rolle Transfersicherungsverantwortung Referent/Trainer	8
Ablehnung Trainerrolle/Dozentenrolle	3
Zwischentotal	31
Auftraggeber und -nehmer	1
Auslöser persönlicher Betroffenheit bei Lernenden	3
Prozessbegleiter/Unterstützer/Berater als Prozesspromoter	20
Beobachter	4
Berater (z.B. potentieller Kunden, allgemein)	2
Berater als Coach/Moderator (während dem Seminar)	15
Berater für andere Weiterbildner (Trouble Shooting, Coaching etc.)	3
Beurteiler/Assessor	4
Coach (Berater/Begleiter ehemaliger TN)	6
Consultant (Berater und Akquisiteur)	3
Experte/Fachperson/Wissensvermittler/Dozent/Referent/Inputgeber_Berater als Fachberater	19
Externer Trainer (inkl. höhere Wertschätzung/Akzeptanz)	2
Führer auf Zeit	9
Gruppenprozessensteuerer: Berater als Prozesspromoter	3
Gruppenmitglied (Teil)	2
Herausforderer/Mahner (Provokateur)	2
Informationssammler (vor Seminar) zwecks Akzeptanz	2
Initiator/Transmitter von Change/Transfer - Transferunterstützer	6
Konfliktmanager/Mediator	3
Kontrolleur/Durchsetzer von Massnahmen/Erzieher	4
Manager/Geschäftsführer/Unternehmer	5
Mitlerner	1
Motivator (Spirit für Lernen schaffen)	5
Nutzenaufzeiger (Tools/ der Ausbildung) vor und während Seminar	5
Organisationsentwickler	4
Organisationsvertreter"/Kulturvermittler	2
Problemlöser: Berater als Problemlöser/Realisator	3
Programmverantwortlicher	5
Qualitätsmanager (verantwortlich für Überprüfung Durchführungsqualität Seminar)	5
Schaffer optimale Rahmenbedingungen für das Lernen	3
Seminarleiter inkl. Spielregeln/Rahmen definieren	7
Trainer	11
Transferkontrolleur	3
Verkäufer /Akquisiteur	3
Vorbild	8
Zwischentotal	183
Gesamttotal	214
Rollenprofile (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Dozent/Referent	6
Erwachsenenbildner	5
Prozessbegleiter (Dozent)	5
Trainer/Ausbildungsinstruktor	12
Unternehmer im Weiterbildungsbereich	2
Total	30

Hauptaufgaben der Weiterbildenden (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Akquisition/Kundenkontakt/Verkauf	6
Anbieten innovativer Weiterbildungsprodukte	2
Anpassungen an Teilnehmerbedürfnisse während Ausbildungsmassnahme und damit Teilnehmerorientiertheit	11
Anstellen neuer MA	2
Aufbauen eines internen Referentenpools	2
Auslösen von Emotionen bei TN (Betroffenheit, Lust, Freude)	3
Auslösen von Emotionen bei Teilnehmenden (Interesse)	4
Bedarfsanalyse /Auftragsklärung durchführen	13
Begleiten von Prozessen und unterstützen von Entwicklungen	4
Beobachten, kontrollieren, Feedback geben, beraten von Referenten	6
Beraten ehemaliger Seminarteilnehmer (inhaltlich)	3
Beraten "potentieller" Auftraggeber (Auftraggeber, Linie etc.)	10
Beraten potentieller Seminarteilnehmer (VOR)	8
Betreuung interner (evt. externer) Referenten	3
Besuchen der "Front/Linie"	2
Beurteilung interner (evt. externer) Referenten	1
Budgetverantwortung haben	2
Coachen (eher nach einer Weiterbildungsmassnahme)	14
Durchführen der Konzeption In Absprache mit Kunde/n	6
Durchführen der Weiterbildungsmassnahme (Seminare, Workshops, Schulung, Trainings)	58
Durchführen von Übungen für TN, damit sie Kompetenzen entwickelt werden	2
Durchführen von Weiterbildung für die eigenen Trainer/ interessierter Personen	9
Durchführen von Weiterbildungsmassnahme ist nicht Hauptaufgabe!	2
Entwickeln von Test- und Prüfungen	4
Erfüllen strategischer Zielsetzungen (Ausbildung unterstützt Unternehmensziele)	6
Ermöglichen von Erfahrungsaustausch/Reflexion	7
Erreichen der ausgeschriebene Zielsetzungen (eines Seminars)	5
Erstellen der Disposition/Phasenplan/Grobkonzept unter Berücksichtigung von Faktoren wie Zeit, Ort etc.	7
Evaluation gehört nicht dazu!	1
Externer Einkauf von WB-Produkten nach vorgängiger Analyse Bedarf/ Markt	3
Festlegen von Ausbildungszielen und darauf abgestimmten Inhalten	7
Führen eines Teams von Weiterbildnern	3
Kontrollieren der Ausbildungsqualität d.h. Evaluationen durchführen oder Ergebnisse bewerten	13
Konzipieren und beraten bezüglich Methodeneinsatz für Externe	1
Konzipieren der Weiterbildungsmassnahme	35
Kooperieren mit Fachstellen/Schnittstellen/Front etc.	6
Managen der internen und externen Referenten	3
Moderieren/Anleiten	4
Nach einem Ehrenkodex handeln	4
Nachbearbeiten des Seminars (Administrativ-organisatorische Tätigkeiten)	6
Operativ planen: Programmmanagement d.h. Auswahl, Ausschreibung, Gestaltung, etc.	11
Organisieren kleinerer WB-Events (Lunch-Learnings)	12
Präsentieren Trainings-Konzepte, Programme, Produkte in verschiedenen Gremien	4
Prüfungen abnehmen/Assessments durchführen	6
Referat halten/Inpute geben	8
Schreiben von Newsletters/Intranetauftritt/Informationsschreiben	2
Teilnehmer beobachten, Feedback geben, Hilfestellungen geben	2
Sichern des Transfers	2
Verbessern der Programmqualität (Redesign, Anpassungen aufgrund Evaluation)	7
Verkaufen	1
Vermitteln von Fertigkeiten (Skills, Verhaltensänderung)	4
Vermitteln von Wissen	13
Vorbereiten der Durchführung, kleinere Anpassungen vornehmen, Präsentationen und Unterlagen erstellen	15
Weiterbilden: über neueste Entwicklung in seinem Gebiet informiert sein/eigene Weiterbildung vorantreiben	6
Total	381

Hauptaufgaben Profile (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Bildungsleiter	3
Dozent/Referent	12
Education Manager	4
Fachstelle	3
Programmverantwortlicher	10
Trainer	4
Total	36

Positive Aspekte der Weiterbildungstätigkeit (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Abwechslung zum Berufsalltag (nebenberuflich)	6
Abwechslungsreiche Tätigkeit (hauptberuflich)	13
Anstoss für eigenes Lernen/Nachsehen Vergessenes	4
Auf Teilnehmeranliegen eingehen können (Gestaltungsfreiheit bezogen auf TN)	5
Austausch und Kollegialität mit Trainerkollegen	5
Eigene Entwicklungsmöglichkeiten sehen (Karriere)	1
Entwicklung entstehen lassen/etwas erreichen können (weniger direktiv)	8
Etwas bewirken können(direktiv)	6
Freude/Spass an der Tätigkeit	16
Gestaltungsfreiheit (bezogen auf eigene Person)	12
Herausforderung Wissensinhalte spannend/verständlich zu vermitteln	5
Interaktion/Kontakt mit Menschen (Herausforderung)	13
Kein Bürojob!	6
Kein Übernachtungszwang in Hotels!	2
Kennen lernen neuer /interessanter Menschen	6
Kreativität ausleben können	5
Langfristige Begleitung und damit Fortschritte der TN sehen z.B. mittels Zyklen, Curricula)	4
Lernen durch Teilnehmende (lebenslanges Lernen)	10
Mit Menschen zusammenarbeiten d.h. mehr als nur "Interaktion" (Herausforderung)	16
Neue Inputs/Feedbacks dienen Verbesserung der Produkte/Programme	8
Publikum haben (auf der Bühne/Matte zu stehen)	7
Reflexionshilfe für Weiterbildner	3
Selbständiges Arbeiten / locker geführt sein	5
Sich mit Lernen (und dem Leben) auseinandersetzen dürfen (Hobby zum Beruf machen)	4
Sinnhaftigkeit der Tätigkeit	3
Sofortiges/mittelbares Feedback von TN bezüglich eigener Arbeit	18
Team-Teaching (inkl. persönliche Fortbildung)	10
Teilnehmende an Bord bekommen (spannende Herausforderung)	4
Verantwortungsvolle Aufgabe (etwas bewirken können in der Organisation)	2
Werde durch Vorgesetzten in Referententätigkeit unterstützt (Linienreferent)	7
Weitergeben eigenen Wissens, Erfahrung...	15
Wertschätzung der Weiterbildung durch TN/kommen gerne ins Seminar	3
Total	232

Negative Aspekte der Weiterbildungstätigkeit (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Abgrenzungsproblem: "öffentliche Person"	6
Anstrengend (Fitness)	9
Bedauern über fehlende/geringe Unterstützung durch Unternehmung (Verankerung Aus-Weiterbildung)	6
Erwartungen der TN, die man nicht erfüllen will/kann	4
Gesunkene/tiefe Wertschätzung des Trainertätigkeit/ der Ausbildung allgemein	3
Hotelübernachtungen	9
Karrieraussichten/Perspektiven für Weiterbildner fehlen	2
Keine	14
Konsumhaltung von Teilnehmern	4
Lange Präsenzzeiten (Organisatorisches)	8
Lernvoraussetzungen bei TN (Verantwortungsübernahme, Wille, Auswahl Seminar etc.) fehlen	8
Möglichkeit an der Front Eindrücke zu sammeln fehlt	1
Negatives Seminarfeedback - tut weh	4
Nutzensicherheit der Ausbildung fehlt	4
Privatleben/Vereinsleben schlecht organisierbar (Organisatorisches)	9
Rahmenbedingungen Unternehmen: Inkompatible Unternehmensphilosophie bezüglich Lernen	1
Schwierige Teilnehmer (wird aber auch als Herausforderung gesehen)	7
Ständig neue Teilnehmer (Aufbau Vertrautheit/Abbruch/Wechsel)	4
Stufenübergreifende/kontinuierliche/langfristig gedachte Ausbildung inexistent	2
Teamzusammengehörigkeit unter den Trainerteams fehlt	2
Teilnehmergruppe heterogen/Einzelne unpassend (Spannungen/Obligatorische Sem.)	12
Unregelmässige und wechselnde Arbeitszeiten (Organisatorisches)	3
Verringerung Produktpalette als strategischer Entscheid führt zu unattraktiverer Arbeit	7
Vorbilder auf Managementebene fehlen	3
Wenig Unterstützung/Verständnis durch Vorgesetzten (Linienreferent)	1
Zeit-, Arbeitsaufwand allgemein (auch für Administrationstätigkeit)	12
Zeitaufwand für Vorbereitung Seminar/Redesign	6
Total	151

Anhang CC: Beschreibung ausgewählter Codes Thematik Hauptaufgaben

Bedarfsanalyse /Auftragsklärung durchführen

"Beispielsweise kommt eine Person und sagt, dass sie gerne eine Führungsausbildung machen möchte. Dann frage ich, was möchten sie erreichen? Antwort: Ja irgendwie sollen die Mitarbeiter stärker werden! Dann frage ich nach: Warum sollen sie stärker werden? Wozu? Dann kommt die Antwort: die Führungskräfte sollen bessere Führungsgespräche führen können. Dann antworte ich, dass dies als Ziel zu wenig ist. Dann kommt meist ein Bezug zum System. Dann wird also zuerst einmal das System gemeinsam analysiert" (5003, 176-181).

Nicht immer so ausführlich wie in obigen Zitat, jedoch sinngemäss antworten 13 Befragte. Es sind dies vier weibliche (N=22; 18,2%) und neun männliche Antwortende (N=64; 14,1%). Sieben Personen arbeiten unternehmensintern (N=61; 11,5%), sechs sind unternehmensextern tätig (N=25; 24,0%). Fünf Personen sind in der Fachausbildung (N=35; 14,3%), fünf in der Verkaufsausbildung (N=14; 35,7%) und drei in der Führungsausbildung (N=37; 8,1%) tätig.

Vermitteln von Wissen

Das Vermitteln von Wissen als Hauptaufgabe von Aus- und Weiterbildenden wird von 13 Personen genannt. Es sind dies drei Antwortende weiblich (N=22; 13,6%) und zehn männlich (N=64; 15,6%). Zehn der Antwortenden sind **Führungsausbildende** (N=37; 27,0%), zwei Fachausbildende (N= 35; 5,7%) und eine Person ist Verkaufsausbildende (N=14; 7,1%). Sieben Personen sind unternehmensextern tätig (N=25; 28%), sechs unternehmensintern (N=61; 9,8%). Von den Führungsausbildenden arbeiten sechs unternehmensintern (N=24⁵⁴⁶; 25,0%) und als Trainer (N=21; 28,6%), drei extern (N=7; 42,9%). Eine fachausbildende Person ist als Erwachsenenausbildende zuständig (N=4, 75,0%), eine als Hochschuldidaktiker (N=2; 50,0%)⁵⁴⁷.

Kontrollieren der Ausbildungsqualität

"Neben dem, das ich als Ausbildner Kurse entwickle und durchführe, gehört auch die Kontrolle der Ausbildung (im Sinne von Qualitätssicherung) zu meinem Tätigkeitsfeld" (5000, 89-90).

⁵⁴⁶ Es sind dies insgesamt 21 Trainer, ein Programmverantwortlicher Führungsausbildung und zwei Leiter einer Weiterbildungsabteilung.

⁵⁴⁷ Im Gegensatz dazu wurde das Vermitteln von Fertigkeiten von vier Personen genannt. Es sind dies drei externe Weiterbildner (N=25; 12,0%), einer aus dem Bereich Fach, zwei aus dem Verkauf (N=14; 14,3%) sowie ein intern tätiger Leitender (N=7; 14,3%) aus dem Führungsbereich.

So oder in ähnlicher Weise antworten 13 Befragte. Es sind dies drei Frauen (N=22; 13,6%) und zehn sind Männer (N=64; 15,6%). Sieben arbeiten unternehmensintern (N=61; 11,5%) und sechs unternehmensextern (N=25; 24,0%). Neun Personen bezeichnen sich als **Fachausbildende** (N=35; 25,7%), zwei als Verkaufsausbildende (N=14; 14,3%) und zwei als Führungsausbildende (N=37; 5,4%). Von der Funktion her antworten zwei **Leitende** einer Fachausbildung und einer der Verkaufsausbildung (N=7; 42,8%), vier **Programmverantwortliche** der Fachausbildung (N=14; 28,6%). Zudem finden sich aus der Gruppe der extern Tätigen zwei externe Weiterbildende im Bereich Führung und **drei Erwachsenen ausbildende** (N=25, 29%).

Organisieren kleinerer Weiterbildungsereignisse

12 Personen geben an, dass eine der Hauptaufgaben ihrer Tätigkeit im Organisieren kleinerer Weiterbildungsereignisse besteht. Alle Personen sind betriebsintern tätig. Es sind dies vier Frauen (N=22; 18,2%) und acht männlich (N=64; 12,5%).

Von den Antwortenden repräsentieren neun Personen den Bereich Fach (N=35; 25,7%), zwei die Verkaufsausbildung (N=14; 14,3%) und eine Person die Führungsausbildung (N=37; 2,7%). Insgesamt zehn der 12 Antwortenden sind Linienreferenten (N=19; 52,6%), die restlichen zwei Personen sind Programmverantwortliche (N=14; 14,3%).

Anpassen des Seminarskripts an Teilnehmerbedürfnisse

Das Anpassen an Teilnehmerbedürfnisse während Ausbildungsmaßnahme wird von elf Personen genannt, wovon fünf weiblich (N=22; 22,7%) und sechs männlich sind (N=64; 9,4%).

Neun so Antwortende bezeichnen sich als **Führungsausbildende** (N=37; 24,3%) und sind zudem **Trainer** (N=21; 42,8%) und je eine Person als Verkaufs- (N=14; 7,1%) und aus der **Erwachsenen ausbildung** (N=4; 75,0%). Beide gehören dabei der Gruppe der externen Weiterbildenden an (N=25; 8,0%).

Strategisch-operativ planen

"Ich bin in der Personalentwicklung und Personalausbildung angestellt und dafür verantwortlich. Das bedeutet, dass das ganze Programm an Ausbildungen im Bereich Verkauf, das innerhalb des Betriebes angeboten wird, meiner Leitung obliegt. Ich setze aber viele Fachreferenten ein, die von ausserhalb kommen. Ich bin also nur zu einem kleinen Teil als Referent innerhalb dieser Seminare tätig" (5023, 63-68).

Die strategisch-operative Planung umfasst Arbeiten wie Auswahl der Programme, Gestaltung der Programmausschreibungen, Auftragsklärung gegenüber Geschäftsleistung, Bedarfserhebung vor Ort, Infrastruktur- und Personalplanung.

Insgesamt elf Personen nennen diese strategisch-operative Planungstätigkeit als eine ihrer Hauptaufgaben. Es sind dies zwei Frauen (N=22; 9,1%) und neun Männer (N=64; 14,1%). Sieben arbeiten unternehmensintern (N=61; 11,5%) und vier extern (N=25; 16,0%).

Acht der Antwortenden sind als **Fachausbildende** (N=35; 22,9%), zwei als Verkaufsausbildende (N=14; 14,3%) und eine Person als Führungsausbildende (N=37; 2,7%) tätig. Vier Personen sind als **Vorgesetzte** und damit als **Leitende einer Weiterbildungsabteilung** angestellt (N=7; **57,2%**), vier als externe Weiterbildende (N=25; 16,0%) und drei als betriebsinterne Programmverantwortliche (N=14; 21,4%).

Anhang DD: Beschreibung ausgewählter Codes Thematik Rolle

Führer auf Zeit

Führen auf Zeit meint die Situation, dass Ausbildende..."eine Leitungsrolle haben d.h. sie haben eine steuernde, strukturierende Rolle und sind eine Art parttime-Führungsperson" (5019, 104-105).

So sehen oder ähnlich beschreiben insgesamt elf Befragte ihre Rolle. Es sind dies zwei Frauen (N=22; 9,1%) und sieben Männer (N=64; 10,9%). Vier Antwortende sind unternehmensintern (N=61; 6,6%) und fünf unternehmensextern tätig (N=25; 20,0%).

Drei gehören der Fachausbildung an (N=35; 8,6%) und sechs sind Führungsausbildende (N=37; 16,2%). Zwei der drei Fachausbildenden sind extern tätig (N=9; 22,2%), ebenso drei Führungsausbildende (N=9; 33,3%).

Vorbild

Zwei weibliche (N=22; 9,1%) und sechs männliche Antwortende (N=64; 9,4%) sehen ihre Rolle darin, ein **Vorbild** zu sein. Eine von ihnen beschreibt dies wie folgt:

"Einerseits ist der Ausbildner, so wie wir es im Militär haben, natürlich ganz stark ein Vorbild auf der militärischen Seite. Gleichzeitig ist er jemand, der im Militär vorleben kann d.h. nicht nur Stoff vermittelt, wenn wir dies vom Berufsbild Instruktor aus betrachten" (5007, 27-30).

Das Zitat zeigt auf, dass eine Vorbildfunktion als Fachperson - aber auch als Weiterbildner gemeint sein kann.

Drei der Antwortenden sind Unternehmensinterne (N=61; 4,9%), fünf Personen arbeiten unternehmensextern (N=25; 20,0%). Zwei repräsentieren den Verkaufsbereich (N=14; 14,3%), sechs die Führungsausbildung (N=37; 16,2%). Die beiden Verkaufsausbildenden arbeiten extern (N=7; 28,6%). Von den Führungsausbildenden arbeiten drei als externe Führungsausbildende (N=9; 33,3%), zwei sind als Management Trainer (N=21; 9,5%) und einer Programmverantwortlicher der Führungsausbildung beschäftigt (N=1; 100%)

Seminarleiter

Von den insgesamt sieben Antwortenden sind drei weiblichen (N=22; 13,6%) und vier männlichen Geschlechts (N=64; 6,3%). Zwei Personen arbeiten unternehmensintern (N=61; 3,3%) und fünf unternehmensextern (N=25; 20,0%). Zwei Antwortende bezeichnen sich als Fachausbildende (N=35; 5,7%), zwei als Verkaufsausbildende (N=14; 14,3%) und drei als Füh-

rungsausbildende (N=37; 8,1%). Beide Verkaufsausbildenden (N=7; 28,6%), zwei Führungsausbildende (N=9; 22,2%) und eine Fachausbildende (N=9; 11,1%) sind extern tätig.

Anhang EE: Beschreibung ausgewählter Codes positiver/negativer Aspekte

Positive Aspekte der Weiterbildungstätigkeit:

Abwechslungsreiche Tätigkeit

Als abwechslungsreiche Tätigkeit beschreiben 13 Weiterbildende in positivem Sinne ihre Tätigkeit. Es sind dies je sechs Frauen (N=22; 27,3%), und sieben Männer (N=64; 10,9%), die hauptberuflich als Weiterbildende tätig sind⁵⁴⁸. Sechs Personen gehören der Führungsausbildung (N=37; 16,2%), vier der Fachausbildung (N=35; 11,4%) und einer der Verkaufsausbildung (N=14; 7,1%) an. Sechs Personen sind als Programmverantwortliche (N=14; 42,8%), sechs als Management Trainer (N=21; 28,6%) und eine Person als Leitender (N=7; 14,3%) tätig.

Interaktion mit Menschen und die Herausforderung "Mensch"

Insgesamt 13 Personen schätzen den Kontakt zum Menschen und die Herausforderung, die sich damit auch manchmal ergeben. Es sind dies vier Frauen (N=22; 18,2 %) und neun Männer (N=64; 14,1 %). Elf Personen repräsentieren die Fachausbildung (N=35; 31,4 %), zwei sind Führungsausbildende (N=37; 5,4 %) und Linienreferenten (N=4; 50,0%). Acht der Fachauszubildenden sind ebenfalls Linienreferenten (N=14; 57,1%), die restlichen drei Personen sind Programmverantwortliche (N=7; 42,8%). Damit gehören insgesamt zehn Linienreferenten (N=19; 52,6%) zu den Antwortenden.

Gestaltungsfreiheit

Acht der befragten Frauen (N=22; 36,4%) und vier der Männer (N=64; 6,3%) freuen sich über die Gestaltungsfreiheit, die sie in ihrer Tätigkeit erleben. Es sind dies elf Management Trainer (N=21; 52,4%) und ein Programmverantwortlicher aus der Fachausbildung (N=7; 14,3%).

Team-Teaching

Team-Teaching, das vor allem unternehmensintern in der **Führungsausbildung** eingesetzt wird, wird von zehn der 21 **Management Trainer (47,6%)** nicht nur allgemein, sondern auch in Bezug auf den Nebeneffekt der persönlichen Fortbildung (Lernen vom anderen Trainer) geschätzt.

⁵⁴⁸ Abwechslung von ihrem Berufsalltag nennen hingegen sechs Linienreferenten (N=19; 31,6%) als positiven Aspekt ihres Weiterbildungsengagements.

Das Lernen von Teilnehmenden

Für insgesamt zehn Personen gehört das Lernen von Teilnehmenden zu den schönen Seiten der Weiterbildungstätigkeit. Es sind dies vier weibliche (N=22; 18,2%) und sechs männliche Befragte (N=64; 9,4%). Neun Personen dieser Antwortgruppe sind Führungsausbildende (N=37; 24,3%), eine Person repräsentiert die Fachausbildung (N=35; 2,9%). Aufgeteilt nach Funktionsgruppen sind dies sechs Trainer (N=21; 28,6%) sowie je ein externer Weiterbildner (N=25; 4,0%), ein Programmverantwortlicher (N=14; 7,1%), ein Linienreferent (N=19; 5,3%) und ein Vorgesetzter (N=7; 14,3%).

Negative Aspekte der Weiterbildungstätigkeit:

Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden

Acht Weiterbildende heben als negativen Umstand ihrer Tätigkeit hervor, dass teilweise Lernvoraussetzungen bei den Teilnehmenden wie Wille oder Grundkenntnisse fehlen. Es sind dies fünf Antwortende aus dem Fachbereich (N=35; 14,3%) und drei aus der Führungsausbildung (N=37; 8,1%). Von den Fachausbildenden sind drei aus der Linienreferenten (N=14; 21,4%).

Schwierige Teilnehmende (auch als Herausforderung gesehen)

Schwierige Teilnehmende gehören für sieben Antwortende zu den negativen Seiten ihrer Weiterbildungstätigkeit. Es sind dies drei Fachausbildende (N=35; 8,6%), drei aus der Führungsausbildung (N=37; 8,1%) und eine Person aus dem Verkauf (N=14; 7,1%).

Anhang FF: Codeliste berufliches Selbstverständnis (überlappend)

Innen- und ausenorientierte Dimensionen:

Kompetenzvoraussetzungen (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Akademische Ausbildung	2
Allgemeinwissen/Intelligenz	2
Begabung	1
Erwachsenenbildung nicht unbedingt notwendig	3
Eigene Weiterbildungsfähigkeit	4
Erwachsenenbildner (Erfahrung oder dipl. EB)	8
Fachkompetenz	4
Freude an der Ausbildungstätigkeit/Freude am Umgang mit Erwachsenen	3
Führungserfahrung (erfolgreich)	4
Kreativität/Magie	1
Lebenserfahrung (und damit ca. 30-35 Jahre)	9
Methodenvielfalt	3
Moderationsfähigkeit	1
Motivationsfähigkeit (Eigen- und Fremdmotivation)	2
Neugier/Offenheit	1
Selbstreflexionsfähigkeit	1
Verkaufserfahrung (erfolgreiche) für Verkaufsausbildung	4
Total	53

Kompetenzen Transfermethoden Weiterbildende (alphabetisch geordnet)*	Häufigkeit
Allgemeine Definition Lern- und Transferziele	2
Feldspezifische Transfermethoden initiieren, anwenden	2
Hilfestellung bei Gestaltung individueller Transferplan/-ziele	1
Hilfestellung bei Verbesserung Ressourcenmanagement Lernender kennen und Lernende damit vertraut machen können	2
Konzeption und Sicherung Feedback-Loop	2
Korrekte Einführung/Anleitung von Transfersicherungsmassnahmen während Seminar inkl. Lernende damit bekanntmachen/ausprobieren	4
Methodische Verankerung Transfer in Konzeptionsphase	4
Transferindikatoren zusammen mit Auftraggeber erarbeiten	1
Wissen um und Anwendung von method. Hilfsmittel bezüglich Transfersicherung (inkl. Verweis auf Ralf Besser)	13
Total	31

Kompetenzen Transferwissen Weiterbildende (alphabetisch geordnet)*	Häufigkeit
Allgemeinwissen über Transfer als Dauerprozess (vor, während, zwischen, danach)	2
Ablehnung nur theoretisches Wissen über den Transfer	2
Bewusstwerdung der individuellen Lernstile der Lernenden	1
Bewusstwerdung der Ressourcen der einzelnen Lernenden	1
Bewusstwerdung der Wichtigkeit von Transfer ganz allgemein	3
Bewusstwerdung der Wichtigkeit von Transfer im Seminar	3
Bewusstwerdung Kontext der Lernenden	1
Buch von Ralf Besser	2
Eigene Erfahrung bezüglich Methoden	1
Methodenwissen und Wissen um transfergerechte Gestaltung der Ausbildungsmassnahme (damit Transfer im Seminar stattfindet)	2
Positive Transferhaltung der Auszubildenden	4
Total	22

Kompetenzen (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Abgrenzungskompetenz (Privatperson/Person der Öffentlichkeit/Nähe und Distanz)	4
Akzeptanz/Überzeugungsfähigkeit bei Teilnehmenden und Kunden (Auftraggeber, Teilnehmende, Markt)	8
Allgemeinwissen/Intelligenz	2
Analysefähigkeit der eigene Stärken und Schwächen	4
Analytisches Denken	2
Andragogische Theorien und Konzepte kennen und anwenden	5
Authentizität	10
Bedarfsermittlungs- und Diagnosefähigkeit (inkl. Beurteilung)	6
Belastbarkeit/Mentale, Körperliche und geistige Fitness	5
Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit	3
Beratungskompetenz (Coaching, Begleitung, Unterstützung)	9
Betreuungskompetenz von Kursleitenden, Referenten	3
Bildungsmanagementkompetenz (inkl. Qualitätssicherung/Budgetierung/Offertwesen)	5
Durchführungsfähigkeit diverser Ausbildungsmassnahmen und Teilaspekte Massnahme wie Case Studies etc.	11
Durchführungsfähigkeit: Vorbereitung inkl. Unterlagenbereitstellung Ausbildungsmassnahme	2
Durchsetzungskraft (Stehvermögen)	8
Empathie (Auf Menschen eingehen können/Allgemeine Menschenkenntnis/Kontaktfähigkeit)	9
Evaluationskompetenz	4
Fachkompetenz (inkl. Aktualisierung)	23
Fachwissen bezüglich Bildung & Gesellschaft	4
Fähigkeit im Umgang mit Medien und PC	2
Feedback-Kompetenzen	4
Feldkenntnisse, in den sich Lernende bewegen, kennen oder sich darüber informieren können	3
Freude am Umgang mit Menschen	6
Führungskompetenz/Führungserfahrung für Führungsausbildner oder EB-Ausbildner	11
Fähigkeit, Gruppengruppenprozesse zu steuern (auch schwierige)	8
Hohe Frustrationstoleranz/Geduld	5
Klärungskompetenz der eigenen Rollen (Rollenbild geklärt)	4
Kommunikationskompetenz allgemein	5
Kommunikationskompetenz: Mit schwierigen Themen und Personen souverän umgehen können	8
Konfliktfähigkeit	7
Konzeption: Definition Lern-/Ausbildungsziele (Grobkonzept)	4
Konzeption: Konzeptions- und Planungskompetenz von Ausbildungsmassnahmen	13
Kreativität	3
Lernergerechte/praxisnahe Vermittlung von Inhalten (mittels Erfahrungsbeispiel oder Fallbearbeitung etc.)	11
Lern- und Weiterbildungsbereitschaft (inkl. eigene spirituelle Entwicklung)	16
Marketing- und Verkaufskompetenz	6
Methodenkenntnisse/-kompetenz	19
Methodenkompetenz: Flexibler und sicherer Umgang mit diversen Methoden	14
Moderations- und Anleitungskompetenz (inkl. Gruppenmoderation)	4
Motivationskompetenz/Menschen motivieren können	8
Organisations- und Beratungswissen (inkl. Kenntnis von OE-Instrumenten)	2
Organisationstalent/Flexibilität (organisatorisch und zeitlich)	8
Persönliche Ausstrahlung/Haltung (Personalkompetenz)	5
Praktische (fachliche) Kompetenz/Erfahrung (im Business)	16
Problemlösungsfähigkeit	8
Projekt- und Projektmanagementkompetenz (Methodenkompetenz)	3
Reflektiertes Menschenverständnis (Grundhaltung)	3
Reflexionskompetenz	8
Selbstbewusste Persönlichkeit (inkl. Akzeptanz eigener Schwächen)/Selbstkompetenz	7
Sich zurücknehmen können, "den TN nicht in der Sonne stehen"/Freude an der Selbstdarstellung	5
Soziale Kompetenz allgemein	7
Systemisches Denken/Vernetztes Denken/mit Komplexität umgehen können	3
Teamfähigkeit	3
Unternehmerische Kompetenzen/Denken	3
Vorbildfunktion	4
Total	373

Ausbildungsverständnis (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Ablehnung "just for fun"	3
Ablehnung allgemeines Trainerverständnis	5
Ablehnung Ausbildung auf Vorrat oder zukünftige Beförderung	6
Ablehnung Instruktionsverständnis (Lehrersein, Trainersein)	11
Zwischentotal	25
Added Value generieren	4
Auf Können/Ressourcen der Lernenden aufbauen	2
Beratungsverständnis: systemisch/lösungsorientiert	4
Beruf/Funktion	7
Berufung/Lebenshaltung	5
Einheit (Berater, Coach, Trainer, Prozessbegleiter)+	4
Entwicklungsunterstützung: Ermöglichung des Lernens d.h. auch Rahmenbedingungen für Lernen schaffen	13
Entwicklungsunterstützung: Ausrichtung Teilnehmer/Unterstützung Persönlichkeitsentwicklung TN (AVP)	24
Entwicklungsunterstützung: Ausrichtung Unternehmen (Organisationsentwicklung)	6
Entwicklungsunterstützung: Hilfe zur Selbsthilfe	3
Ergänzung/Abwechslung/Bereicherung zur normalen Tätigkeit	9
Erlebnispädagogik	2
Kundenorientierung: Hilfestellung beim Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kunde braucht	5
Lernende anstossen/zum Nachdenken animieren	13
Lernende fordern, damit Ziel erreicht wird	2
Lernende Organisation (andauerndes, hierarchieübergreifendes Lernen)	2
Liebeserklärung an den Beruf	7
Menschen überzeugen, begeistern für etwas (Psychologie des Überzeugens)	3
Mit Menschen arbeiten und dabei Freude haben	14
Nach- oder Qualifikation als Ausbilder	2
Partnerschaftliches Tun	3
personalentwicklungs- und dienstleistungsorientiertes Verständnis	6
Praxisorientiert arbeiten	6
Selbstdarstellung (positive Ausprägung)	3
Über Hierarchiestufen hinweg Weiterbildungsprodukte anbieten	2
Umsetzungsfokussierung (WB)	7
Unterschiedlich je nach Ausprägung EB/Trainer/Dozent (inkl. Abhängigkeit von Rahmenbedingungen)	1
Vermittlung von Wissen UND Erfahrungen im Verhaltensbereich	9
Vermittlung von Wissen/Produkteschulung	14
Verständnis ändert sich im Zeitverlauf des Ausbildners	3
Wahrung der eigenen Position (Externalität)	1
Wissen - Können/Verstehen - Anwendung	7
Zwischentotal	193
Gesamttotal	218

Ausbildungsprofile (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Berater/Consultant	1
Dozent/Referent	8
Erwachsenenbildner	3
Prozessbegleiter	11
Trainer	13
Total	36

Anhang GG: Beschreibung ausgewählter Codes Thematik Kompetenz

Konzeptions- und Planungskompetenz

Ein Weiterbildner meint bezüglich Konzeptions- und Planungskompetenz:

"Worauf ich sehr achte ist, ob jemand konzeptionelle Fähigkeiten hat. Diese Fähigkeit ist eher dünn gesät. Diese Fähigkeit ist eher nicht trainierbar. Man kann etwas justieren, aber wenn es nicht vorhanden ist, dann lernt jemand dies nicht" (5003, 362-364).

Die Konzeptions- und Planungskompetenz wird von insgesamt 14 Weiterbildenden genannt, wovon zwei Spontanantwortende sind (N=14, 14,9%). Fünf der Antwortenden sind unternehmensintern angestellt (N=61; 8,2%), neun sind extern tätig (N=25; 36,0%). Sieben bezeichnen sich selbst als Fachauszubildende (N=35; 20,0%), drei als **Verkaufsauszubildende** (N=14; 21,4%) und vier als Führungsauszubildende (N=37; 10,8%).

Durchführungsfähigkeit diverser Ausbildungsmassnahmen

Bei der Durchführungsfähigkeit steht weniger die Methodenanwendungskompetenz, denn die Mischung aus Organisation, Führung und Methodenkenntnis- und Anwendung im Zentrum. Elf Antwortende sind feststellbar, davon arbeiten zwei unternehmensintern (N=61; 3,3%) neun extern (N=25; 36,0%); zudem sind **keine Spontanantworter** zu verzeichnen.

Sechs bezeichnen sich als Fachauszubildner (N=35; 17,1%), vier arbeiten als Verkaufsauszubildner (N=14; 28,6%) und einer als Führungsauszubildner (N=37; 2,7%).

Wird die Durchführungskompetenz in Einzelkompetenzen zerlegt, so kann folgende Beschreibung resultieren:

"Beispielsweise muss jemand, der bei uns die Ausbildung im AdA-Bereich absolviert hat, in der Lage sein, Ausbildungssequenzen nach gewissen Standards zu gestalten. D.h. er muss dies methodisch variationsreich machen, es muss ein Stück weit zielorientiert sein, er muss Inputs präsentieren können, die Anleitung zum selbstorganisierten Lernen müssen klar sein, die Begleitung der selbstorganisierten Sequenzen müssen gut gesteuert sein usw. Es muss einen roten Faden in der Gestaltung der Ausbildung vorhanden sein, gesamthaft aber auch über einzelne Teilsequenzen hinweg. Er muss Gruppen leiten und mit Widerständen und Schwierigkeiten umgehen können" (5019, 398-405) ⁵⁴⁹.

⁵⁴⁹ Das Zitat kann als ein Beispiel dafür gewertet werden, dass in Anlehnung an den "Rollenstrass der Auszubildenden" von Thomann (2003, S. 23) von einem Kompetenzstrass der Weiterbildenden gesprochen werden kann.

Damit werden einerseits Kompetenzen als Voraussetzung zu einer gelungenen Durchführung wie Konzeptions- und Planungskompetenz, Methodenkenntnis und -anwendung angesprochen; und andererseits diese spezifiziert, indem Kompetenzen wie die Kompetenz einer lernergerechten Vermittlung von Inhalten, Moderations- und Anleitungskompetenz, die Fähigkeit, Gruppenprozesse zu steuern und Problemlösefähigkeit aufgezählt werden.

Führungskompetenz für Führungsausbildner oder EB-Ausbildner

Insgesamt elf Personen geben an, dass Führungskompetenz für sie zu den Kernkompetenzen der Weiterbildenden gehören, wovon eine Person unternehmensintern arbeitet (N=61; 1,6%) und ein Spontanantworter ist (N=11; 9,1%), die übrigen unternehmensextern tätig sind (N=25; 40%).

Vier Personen sind Fachausbildende (N=35; 11,4%) und arbeiten als **Erwachsenenausbildner** (N=4, **100,0%**), sieben sind **Führungsausbildende** (N=37; 12,8%). Alle vier Fachausbildenden (N=9; 44,4%)⁵⁵⁰ und sechs Führungsausbildende (N=9; 66,7%) arbeiten extern. Eine Person aus der Führungsausbildung arbeitet unternehmensintern (N=24; 4,2%).

Lernergerechte und praxisnahe Vermittlung von Inhalten

Lernergerechte und praxisnahe Vermittlung kann wie folgt beschrieben werden

"Ich trainiere sie [die Trainerneulinge], wie sie kompetent erscheinen. Grundsatzfragen sind:

- Was machen die Teilnehmer jetzt - und nicht, was mache ich als Trainer jetzt.
- Wie kann ich beispielsweise alle Lerntypen gleichzeitig befriedigen.
- Was brauche ich um Lerntypen überhaupt befriedigen zu können.
- Wie kann ich den Vokalpunkt von mir verlagern, damit ich beobachten kann.

Ich muss ja nicht lernen sondern die Teilnehmer! Nach dem Motto so lange ich rede, lernen sie gar nicht sondern hören nur zu. Aber wenn sie es sagen, dann lernen sie" (5015, 428-434).

Eine lernergerechte und praxisnahe Vermittlung ist für elf Personen zentral, drei davon sind Spontanantwortende (N=3; 27,3%). Drei Antwortende arbeiten unternehmensintern (N=61; 4,9%) und acht sind externe Weiterbildende (N=25; 32,0%). Sechs Personen arbeiten im

⁵⁵⁰ Das Führen und Begleiten von Gruppen bildet einen von mehreren Schwerpunkten in der Ausbildung zum Erwachsenenbildner, die mit dem Zertifikat SVEB 2 bzw. dem eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/in abgeschlossen werden kann. Das Zitat zeigt ferner, dass der "Rollenstrass der Ausbildenden" von Thomann (2003, S. 23) durchaus auf den Kompetenzbereich übertragbar ist.

Bereich **Fach** (N=35; 17,1%), vier als Verkaufsausbildende (N=14; 28,6%) und eine Person bezeichnet sich als Führungsausbildende (N=37; 12,8%).

Authentizität

Auch wenn darüber diskutiert werden kann⁵⁵¹, ob Authentizität als Kompetenz angesehen werden kann, nennen sechs externe Weiterbildende und vier Spontanantworter (40%) diese als Kernkompetenz. So meint ein Weiterbildner:

"Und dies ist auch wichtig, weil wenn du als Trainer erfolgreich sein willst, dann musst du authentisch sein und dahinter stehen können, so wie du es machst" (204, 109-111).

Vier Antwortende (N=61; 6,6%) sind unternehmensintern beschäftigt, sechs unternehmensextern (N=25; 24,0%). Drei Antwortende sind als Fachausbildende (N=35; 8,6%) sechs als **Führungsausbildende** (N=37; 16,2%) und eine Person ist als Verkaufsausbildende (N=14; 7,1%). tätig.

⁵⁵¹ Rothmeier & Mandl (2001, S. 627) nennen Authentizität und Situiertheit als eine von fünf Leitlinien beim programmierten Unterrichten. Ferner findet sich Authentizität als Antwortformat bei der Fragestellung "Stellen Sie an sich selbst pädagogisch, methodische, didaktische Anforderungen?"

Anhang HH: Häufigkeitstabelle Kompetenzprofil Trainer (N=6)

Kompetenzprofil Trainer (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Akzeptanz/Überzeugungsfähigkeit bei Teilnehmenden und Kunden (Auftraggeber, Teilnehmende, Markt)	2
Analysefähigkeit der eigene Stärken und Schwächen	2
Andragogische Theorien und Konzepte kennen und anwenden	1
Authentizität	1
Bedarfsermittlungs- und Diagnosefähigkeit (inkl. Beurteilung)	1
Belastbarkeit/Mentale, Körperliche und geistige Fitness	1
Beratungskompetenz (Coaching, Begleitung, Unterstützung)	2
Durchführungsfähigkeit diverser Ausbildungsmassnahmen und Teilaspekte Massnahme wie Case Studies etc.	3
Empathie (Auf Menschen eingehen können/Allgemeine Menschenkenntnis/Kontaktfähigkeit)	2
Fachkompetenz (inkl. Aktualisierung)	4
Feedback-Kompetenzen	1
Feldkenntnisse, in den sich Lernende bewegen, kennen oder sich darüber informieren können	1
Freude am Umgang mit Menschen	1
Führungskompetenz/Führungserfahrung für Führungsausbildner oder EB-Ausbildner	2
Fähigkeit, Gruppengruppenprozesse zu steuern (auch schwierige)	1
Kommunikationskompetenz allgemein	1
Konfliktfähigkeit	2
Lernergerechte/praxisnahe Vermittlung von Inhalten (mittels Erfahrungsbeispiel oder Fallbearbeitung etc.)	2
Lern- und Weiterbildungsbereitschaft (inkl. eigene spirituelle Entwicklung)	3
Methodenkenntnisse/-kompetenz	4
Methodenkompetenz: Flexibler und sicherer Umgang mit diversen Methoden (inkl. Methodenfreiheit nutzen)	3
Moderations-/ und Anleitungskompetenz (inkl. Gruppenmoderation)	1
Motivationskompetenz/Menschen motivieren können	3
Organisationstalent/Flexibilität (organisatorisch und zeitlich)	1
Persönliche Ausstrahlung/Haltung (Personalkompetenz)	1
Praktische (fachliche) Kompetenz/Erfahrung (im Business)	2
Problemlösungsfähigkeit	1
Reflexionskompetenz	1
Selbstbewusste Persönlichkeit (inkl. Akzeptanz eigener Schwächen)/Selbstkompetenz	2
Soziale Kompetenz allgemein	1
Systemisches Denken/Vernetztes Denken/mit Komplexität umgehen können	1
Unternehmerische Kompetenzen/Denken	1
Vorbildfunktion	2
Total	57

Anhang II: Häufigkeit Kompetenzprofil Trainer mit Dimensionsaufteilung (N=6)

Kompetenzen Trainer (alphabetisch geordnet)	Dimension nach Harteis & Prenzel (1998)	Häufigkeit	Total pro Dimension
Andragogische Theorien und Konzepte kennen und anwenden	Hintergrundwissen	1	
Feldkenntnisse, in denen sich Lernende bewegen, haben	Hintergrundwissen	1	
Praktische (fachliche) Kompetenz/Erfahrung (im Business)	Hintergrundwissen	2	
Systemisches Denken/Vernetztes Denken/mit Komplexität umgehen können	Hintergrundwissen	1	5 (8,8%)
Akzeptanz/Überzeugungsfähigkeit bei Teilnehmenden und Kunden	Interaktion	2	
Beratungskompetenz (Coaching, Begleitung, Unterstützung)	Interaktion	2	
Feedback-Kompetenzen	Interaktion	1	
Führungskompetenz/-erfahrung für Führungsausbildner oder EB-Ausbildner	Interaktion	2	
Fähigkeit, Gruppengruppenprozesse zu steuern (auch schwierige)	Interaktion	1	
Kommunikationskompetenz allgemein	Interaktion	1	
Konfliktfähigkeit	Interaktion	2	
Moderations- und Anleitungskompetenz (inkl. Gruppenmoderation)	Interaktion	1	
Problemlösungsfähigkeit	Interaktion	1	
Soziale Kompetenz allgemein	Interaktion	1	14 (24,6%)
Bedarfsermittlungs- und Diagnosefähigkeit (inkl. Beurteilung)	Lehr-Lern-Situation	1	
Durchführungsfähigkeit diverser Ausbildungsmassnahmen und Teilaspekte Massnahme wie Case Studies	Lehr-Lern-Situation	3	
Fachkompetenz (inkl. Aktualisierung)	Lehr-Lern-Situation	4	
Lernergerechte/praxisnahe Vermittlung von Inhalten (mittels Erfahrungsbeispiel oder Fallbearbeitung etc.)	Lehr-Lern-Situation	2	
Methodenkenntnisse/-kompetenz	Lehr-Lern-Situation	4	
Methodenkompetenz: Flexibler und sicherer Umgang mit diversen Methoden	Lehr-Lern-Situation	3	17 (29,8%)
Organisationstalent/Flexibilität (organisatorisch und zeitlich)	Organisation	1	
Unternehmerische Kompetenzen/Denken	Organisation	1	2 (3,5%)
Analysefähigkeit der eigene Stärken und Schwächen	Persönlichkeit	2	
Authentizität	Persönlichkeit	1	
Belastbarkeit/Mentale, Körperliche und geistige Fitness	Persönlichkeit	1	
Empathie (Auf Menschen eingehen können/Allgemeine Menschenkenntnis/Kontaktfähigkeit)	Persönlichkeit	2	
Freude am Umgang mit Menschen	Persönlichkeit	1	
Lern- und Weiterbildungsbereitschaft	Persönlichkeit	3	
Motivationskompetenz/Menschen motivieren können	Persönlichkeit	3	
Persönliche Ausstrahlung/Haltung (Personalkompetenz)	Persönlichkeit	1	
Reflexionskompetenz	Persönlichkeit	1	
Selbstbewusste Persönlichkeit (inkl. Akzeptanz eigener Schwächen)	Persönlichkeit	2	
Vorbildfunktion	Persönlichkeit	2	19 (33,3%)
Total		57	57 (100,0%)

Anhang JJ: Häufigkeitstabelle Kompetenzprofil Erwachsenenbildner (N=5)

Kompetenzen (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Abgrenzungskompetenz (Privatperson/Person der Öffentlichkeit/Nähe und Distanz)	1
Analysefähigkeit der eigene Stärken und Schwächen	1
Andragogische Theorien und Konzepte kennen und anwenden	3
Bedarfsermittlungs- und Diagnosefähigkeit (inkl. Beurteilung)	3
Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit	1
Beratungskompetenz (Coaching, Begleitung, Unterstützung)	3
Betreuungskompetenz von Kursleitenden, Referenten	2
Bildungsmanagementkompetenz (inkl. Qualitätssicherung/Budgetierung/Offertwesen)	3
Durchführungsfähigkeit diverser Ausbildungsmassnahmen und Teilaspekte Massnahme wie Case Studies etc.	2
Durchsetzungskraft (Stehvermögen)	1
Empathie (Auf Menschen eingehen können/Allgemeine Menschenkenntnis/Kontaktfähigkeit)	1
Evaluationskompetenz	4
Fachkompetenz (inkl. Aktualisierung)	4
Fachwissen bezüglich Bildung & Gesellschaft	1
Feldkenntnisse, in den sich Lernende bewegen, kennen oder sich darüber informieren können	1
Führungskompetenz/Führungserfahrung für Führungsausbildner oder EB-Ausbildner	4
Fähigkeit, Gruppengruppenprozesse zu steuern (auch schwierige)	4
Klärungskompetenz der eigenen Rollen (Rollenbild geklärt)	1
Kommunikationskompetenz allgemein	2
Konfliktfähigkeit	2
Konzeption: Definition Lern-/Ausbildungsziele (Grobkonzept)	1
Konzeption: Konzeptions- und Planungskompetenz von Ausbildungsmassnahmen	4
Lernergerechte/praxisnahe Vermittlung von Inhalten (mittels Erfahrungsbeispiel oder Fallbearbeitung etc.)	1
Lern- und Weiterbildungsbereitschaft (inkl. eigene spirituelle Entwicklung)	1
Methodenkenntnisse/-kompetenz	3
Methodenkompetenz: Flexibler und sicherer Umgang mit diversen Methoden	2
Moderations-/ und Anleitungskompetenz (inkl. Gruppenmoderation)	1
Organisations- und Beratungswissen (inkl. Kenntnis von OE-Instrumenten)	1
Organisationstalent/Flexibilität (organisatorisch und zeitlich)	1
Problemlösungsfähigkeit	1
Projekt- und Projektmanagementkompetenz (Methodenkompetenz)	1
Reflexionskompetenz	3
Selbstbewusste Persönlichkeit (inkl. Akzeptanz eigener Schwächen)/Selbstkompetenz	2
Teamfähigkeit	2
Unternehmerische Kompetenzen/Denken	1
Total	69

Anhang KK: Kompetenzprofil Erwachsenenbildner mit Dimensionsaufteilung (N=5)

Kompetenzen Erwachsenenbildner (alphabetisch geordnet)	Dimension nach Harteis & Prenzel (1998)	Häufigkeit	Total pro Bereich
Andragogische Theorien und Konzepte kennen und anwenden	Hintergrundwissen	3	
Evaluationskompetenz	Hintergrundwissen	4	
Fachwissen bezüglich Bildung & Gesellschaft	Hintergrundwissen	1	
Feldkenntnisse, in den sich Lernende bewegen, kennen	Hintergrundwissen	1	9 (13%)
Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit	Interaktion	1	
Beratungskompetenz (Coaching, Begleitung, Unterstützung)	Interaktion	3	
Führungskompetenz/Führungserfahrung für Führungsausbildner oder EB-Ausbildner	Interaktion	4	
Fähigkeit, Gruppengruppenprozesse zu steuern (auch schwierige)	Interaktion	4	
Kommunikationskompetenz allgemein	Interaktion	2	
Konfliktfähigkeit	Interaktion	2	
Moderations- und Anleitungskompetenz (inkl. Gruppenmoderation)	Interaktion	1	
Problemlösungsfähigkeit	Interaktion	1	
Teamfähigkeit	Interaktion	2	20 (29%)
Bedarfsermittlungs- und Diagnosefähigkeit (inkl. Beurteilung)	Lern-Lehr-Situation	3	
Durchführungsfähigkeit diverser Ausbildungsmassnahmen	Lern-Lehr-Situation	2	
Fachkompetenz (inkl. Aktualisierung)	Lern-Lehr-Situation	4	
Lernergerechte/praxisnahe Vermittlung von Inhalten	Lern-Lehr-Situation	1	
Methodenkenntnisse/-kompetenz	Lern-Lehr-Situation	3	
Methodenkompetenz: Flexibler und sicherer Umgang mit diversen Methoden	Lern-Lehr-Situation	2	
Projekt- und Projektmanagementkompetenz (Methodenkompetenz)	Lern-Lehr-Situation	1	16 (23,2%)
Betreuungskompetenz von Kursleitenden, Referenten	Organisation	2	
Bildungsmanagementkompetenz (inkl. Qualitätssicherung/Budgetierung/Offertwesen)	Organisation	3	
Konzeption: Definition Lern-/Ausbildungsziele (Grobkonzept)*	Organisation	1	
Konzeption: Konzeptions- und Planungskompetenz Ausbildungsmassnahmen*	Organisation	4	
Organisations- und Beratungswissen (inkl. Kenntnis von OE-Instrumenten)	Organisation	1	
Organisationstalent/Flexibilität (organisatorisch und zeitlich)	Organisation	1	
Unternehmerische Kompetenzen/Denken	Organisation	1	13 (18,8%)
Abgrenzungskompetenz (Privatperson/Person der Öffentlichkeit/Nähe und Distanz)	Persönlichkeit	1	
Analysefähigkeit der eigene Stärken und Schwächen	Persönlichkeit	1	
Durchsetzungskraft (Stehvermögen)	Persönlichkeit	1	
Empathie	Persönlichkeit	1	
Klärungskompetenz der eigenen Rollen (Rollenbild geklärt)	Persönlichkeit	1	
Lern- und Weiterbildungsbereitschaft (inkl. eigene spirituelle Entwicklung)	Persönlichkeit	1	
Reflexionskompetenz	Persönlichkeit	3	
Selbstbewusste Persönlichkeit (inkl. Akzeptanz eigener Schwächen)/Selbstkompetenz	Persönlichkeit	2	11 (16%)
Total		69	69 (100,0%)

Anhang LL: Beschreibung ausgewählter Codes Thematik Ausbildungsverständnis Ablehnung des Instruktionsverständnisses

Elf Personen geben explizit an, die **Instruktion** im Sinne eines "alten" Lehrerbildes abzulehnen. Das Verhältnis zwischen Unternehmensexternen und Unternehmensinternen ist dabei in etwa gleich: Acht Unternehmensinterne (N=61; 13,1%) gegenüber drei unternehmensextern Tätigen (N=25; 12,0%). Es sind dies sieben Personen aus dem **Führungsbereich** (N=37; 18,9%), drei aus dem **Verkauf** (N=14; 21,4%) und eine aus dem **Fachbereich** (N=35; 3,0%).

Von den Antwortenden aus der **Führungsausbildung** sind sechs unternehmensintern tätig (N=24; 25,0%) und eine Person arbeitet extern (N=9; 11,1%). Von den **Verkaufsausbildenden**, arbeiten zwei als externe Verkaufsausbildende (N=7; 28,6%) und eine als Linienreferent (N=1; 100,0%). Die Person aus der Fachausbildung ist unternehmensintern und als Abteilungsleiter der Weiterbildung tätig (N=13; 7,7%).

Wissens- und Erfahrungsvermittlung

"Ein Lehrer ist ein Übermittler von Wissen, von explizitem Wissen und ein Trainer ist ein Vermittler von explizitem Wissen, von Erfahrung im Verhaltensbereich. Und letzteres tut ein Lehrer nie! Diese Ansicht stammt nicht nur aus dem Verkauf, auch Menschenführung ist Verhalten" (5006, 43-46).

Das oben stehende Zitat verdeutlicht das vorhandene "Lehrerbild" dieses Verkaufsausbildners und zeigt, dass die Person Wert darauf legt, die Weitergabe von Erfahrung im Verhaltensbereich als zentrale Elemente des Ausbildungsverständnisses darzustellen. Diese hier vorgestellte Sichtweise vertreten insgesamt neun Personen.

Es sind acht befragte Männer (N=64; 12,5%) und eine Frau (N=22; 4,5%), die so antworten. Des Weiteren sind sechs der Personen unternehmensintern beschäftigt (N=61; 9,8%) und drei unternehmensextern (N=25; 12,0%). Vier Personen zählen zu den Fachausbildenden (N=35; 11,4%), drei zu den **Verkaufsausbildenden** (N=14; 21,4%) und zwei zu den Führungsausbildenden (N=37; 5,4%). Diese Antwort findet bei fünf **Linienreferenten** (N=19; 26,3%).

Ergänzung und Bereicherung zur normalen Tätigkeit

Als Ergänzung ihrer alltäglichen Tätigkeit verstehen neun Personen ihre Ausbildungstätigkeit. Diese Antwort wurde ebenfalls überdurchschnittlich oft von Männern genannt. Die Verteilung der Geschlechter ist dieselbe wie beim Antwortformat "Wissensvermittlung und Erfahrung". Unternehmensinterne Antwortende sind acht (N=61; 13,1%), unternehmensextern ist damit eine Person (N=25; 4,0%).

Erwähnenswert ist der Anteil an **Linienreferenten**: Sechs der neun Antwortende sind Fachreferenten, zwei Führungsreferenten; womit acht von 19 Linienreferenten (**42,1%**) diese Sichtweise vertreten. Zudem erwähnt ein externer Weiterbildender (N=25; 4,0%) aus dem Führungsbereich, der sich in erster Linie als Soziologe und in zweiter Linie als Weiterbildner versteht, nennt diese Antwortmöglichkeit.

Anhang MM: Codeliste berufliches Selbstverständnis (innenorientiert)

Personen- und innenorientierte Dimension:

Selbstbezeichnung (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Ausbilder/Ausbildner	11
Animateur (Teilaspekt Ausbildnertätigkeit)	1
Ausbildungs-/Entwicklungsberater/Education Manager	4
Ausbildungsleiter/Schulleiter/Bereichsleiter	3
Befähiger (Facilitator)	1
Begleiter als Teilaspekt des Trainerseins	2
Berater im Sinne einer Teilfunktion!	10
Coach (Teilaspekt)	2
Consultant (Berater)	2
Consultant (Teilaspekt der Trainertätigkeit)	3
Dozent: Teiltätigkeit v.a. in universitärem Umfeld, Fachhochschulumfeld	4
Entwickler (Teilaspekt Trainertätigkeit)	1
Ermöglicher	3
Erwachsenenbilder/Erwachsenenbildner	3
Fachperson	3
Fachreferent	9
Facilitator	3
Führer (Militär: Teilaspekt Ausbildner)	1
Lehrer auch im Sinne von Erzieher (Militär: Teilaspekt Ausbildner)	4
Manager	1
Organisation Manager	1
Personalentwickler	1
Programm-/Produktverantwortlicher (Funktionsbeschreibung)	7
Projektleiter inkl. Schulung	1
Prozessbegleiter	6
Referent (Teilaspekt)	21
Seminarleiter mit Selbstbezug	3
Trainer	30
Trainer (Teilaspekt)	10
Unternehmer	3
Unterrichtsgestalter	1
Verkäufer	1
Total	156

Selbstbezeichnungen als Funktionsbezeichnungen (nach Häufigkeit geordnet)	Häufigkeit
Trainer	30
Fachreferent	9
Referent	7
Programm-/ Produktverantwortlicher	7
Ausbildungs-/Entwicklungsberater/Education Manager (frühere Funktionsbezeichnung im Unternehmen)	4
Dozent in universitärem Umfeld/Fachhochschule	4
Lehrer und Lehrer im Sinne von Erzieher (Militär)	4
Ausbildungsleiter/Schulleiter/Bereichsleiter	3
Seminarleiter	3
Unternehmer	3
Erwachsenenbilder/Erwachsenenbildner	3
Fachperson	3
Consultant (Berater)	2
Personalentwickler	2
Manager	1
Organisation Manager (Selbstbeschreibung)	1
Projektleiter inkl. Schulung	1
Total	87

Selbstbezeichnung als Haupt- und Teilaspekte (nach Häufigkeit geordnet)	Häufigkeit
<u>Hauptaspekt:</u>	
Trainer	30
Ausbildner	11
Referent/Fachreferent (Sammelcode)	9
Ermöglicher/Befähiger/Facilitator (Sammelcode)	7
Prozessbegleiter	6
Erwachsenenbilder/Erwachsenenbildner	3
Fachperson	3
Schulleiter/Ausbildungsleiter Erwachsenenbildung	3
Seminarleiter	3
Unternehmer	3
Consultant (Berater)	2
Manager	1
Organisation Manager (engl.)	1
Personalentwickler	1
Projektleiter inkl. Schulung	1
Zwischentotal	84
<u>Teilaspekt der Selbstbezeichnung:</u>	
Referent (Teilaspekt)	21
Trainer (Teilaspekt)	10
Berater als Teilaspekt Trainer/Programmverantwortlicher	10
Dozent (Teiltätigkeit v.a. in universitärem Umfeld, Fachhochschule)	4
Lehrer (auch im Sinne von Erzieher (Militär))	4
Consultant (Teilaspekt Trainer)	3
Begleiter (Teilaspekt Trainer)	2
Coach (Teilaspekt Trainer)	2
Animateur (Teilaspekt Ausbildner)	1
Entwickler (Teilaspekt Trainer)	1
Führer (Teilaspekt Ausbildner Militär)	1
Unterrichtsgestalter (Teilaspekt Ausbildner Militär)	1
Verkäufer (Teilaspekt Verkaufsausbildner)	1
Zwischentotal	61
Gesamttotal	145

Motive (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Auftrag	3
Erfahrungsaustausch suchen	3
Fehlervermeidung (Produkteschulung)	1
Fit im Thema bleiben	1
Interesse (Faszination "Mensch")	5
Neue Chance (Berufschance)	3
Partizipation an der Erfahrung	2
Reflexionshilfe	2
Sozialer Kontakt	6
Spass/Freude	14
Wissensweitergabe	7
Total	47

Anhang NN: Beschreibung ausgewählter Codes Thematik Motive

Auftrag

Für einige **Linienreferenten** gehört ihr Engagement zu ihrer Funktion, wie ein Weiterbildner erläutert:

"Bei uns gehört es dazu [zu unserer Funktion], dass wir das weitergeben, was wir uns ausdenken und niederschreiben, auf eine gute Art und Weise den Leuten weitergeben" (22227, 16-17).

Die drei Befragten, die dieses Motiv nennen, sind Männer (N=64; 4,7%), arbeiten unternehmensintern als Fachpersonen und sind **Linienreferenten** (N=14; **21,4%**).

Erfahrungsaustausch suchen

Für **drei** Personen ist ihre Referententätigkeit eine willkommene Möglichkeit, Erfahrungen in einem (unbekannten) Kreis austauschen zu können:

"Für mich bedeutet es die Möglichkeit zu haben, Gedanken, Ideen und Ansichten von mir persönlich, von denen ich glaube, dass sie durchaus diskussionswürdig sind, in einen Teilnehmerkreis einzubringen. Man kann meine Ansichten auch durchaus kontrovers diskutieren" (23334, 14-16).

Sämtliche Antwortenden sind Männer (N=64; 4,7%), unternehmensintern beschäftigt und **Linienreferenten** (N=19; 15,8%): je einer arbeitet im Bereich Fach (N=14; 7,1%), Verkauf (N=1; 100,0%) bzw. Führung (N=4; 25,0%).

Neue Chance (auch Berufschance)

Als neue Chance auch im Sinne einer Berufschance werten drei Personen ihre Tätigkeit als Weiterbildende. Zwei der Befragten sind männlichen (N=64; 3,1%), eine ist weiblichen Geschlechts (N=22; 4,5%). Alle drei arbeiten unternehmensintern (N=61; 4,9%). Zwei sind als Fachausbildende (N=35; 5,7%) tätig, eine Person arbeitet in der Verkaufsausbildung (N=14; 7,1%).

Partizipation am Erfahrungsschatz

Partizipation an der Erfahrung beschreibt den Umstand, dass Weiterbildner andere an ihrer Erfahrung teilhaben lassen möchten:

"Es ist ein Beitrag dazu, dass man seine Erfahrungen, die man in bestimmten Bereichen gemacht hat, in die Organisation rein gibt. Und, dass die Ausbildung, die die jungen Kollegen erhalten, nicht nur rein theoretischer Natur ist, sondern zusätzlich die Erfahrungen, die

man als Manager gemacht hat, beinhaltet, die so auch weitergeben werden. Die Jüngeren sollen von den Erfahrungen Älterer profitieren können" (23331, 16-21).

Zwei Personen geben dies als Hintergrund ihrer Tätigkeit an. Es sind dies zwei Männer (N=64; 3,1%), die unternehmensintern als **Führungsausbildende** (N=37; 5,4%) tätig sind. Eine Person ist Management Trainer (N=21; 4,8%), die andere Linienreferent (N=4; 25,0%).

Reflexionshilfe

Reflexionshilfe meint:

"Die Referententätigkeit beinhaltet einen Kommunikationsaspekt und es ist auch eine Reflexion für mich selber " (22227, 18-21).

Die beiden Antwortenden sind männlichen Geschlechts (N=64; 3,1%) und arbeiten als unternehmensinterne Linienreferenten (N=19; 10,5%): der eine ist im Bereich Führung (N=4; 25,0%), der andere in der Fachausbildung tätig (N=14; 7,2%).

Anhang OO: Codeliste Themenkreis Lernen (nach Häufigkeit geordnet)

Basis Lernverständnis	Beantworter	Spontanantworter	Gesamt
Lernende lernen unterschiedlich	18	3	21
Lernender mündiger Mensch (Haltung Weiterbildner)	4	1	5
Ziel/Zweck als Einflussfaktor für Lernprozess (+)	4	0	4
Erfahrungen der Lernenden als Einflussfaktor für Lernprozess (+)	4	0	4
Bahnung: zukünftiges Lernen wird durch Lernbiografie/Vorhandenes beeinflusst	3	0	3
Erfahrung als Einflussfaktor für Lernprozess (-)	2	1	3
Druck von aussen/innen als Ausgangslage für Lernprozess	2	1	3
Werte der Lernenden als Einflussfaktor für Lernprozesse (-)	2	0	2
Werte der Lernenden als Einflussfaktor für Lernprozess (+)	2	0	2
Lebensalter als Einflussfaktor für Lernprozess (-)	2	0	2
Glaube an die Umsetzungskraft der Lernenden (Haltung Weiterbildner)	2	0	2
Vorwissen und Erfahrungen als Einflussfaktoren für Lernprozess beachten	2	0	2
Lernen aus sozialer Erwünschtheit	1	1	2
Lernen in einer Fremdsprache	1	0	1
Lebenssituation als Einflussfaktor für Lernprozess	1	0	1
Total	50	7	57

Lernaktivitäten	Beantworter	Spontanantworter	Total
Zuhören/Auditiv (Metzger)	11	0	11
Tun inkl. Spiel (und damit Erleben)	11	0	11
Visuell: Schauen/Beobachten (Metzger)	7	0	7
Lesen	7	0	7
Schreiben (Metzger)	4	0	4
Sprechen (Metzger)	1	0	1
Haptil	1	0	1
Total	42	0	42

Lernerfolg	Beantworter	Spontanantworter	Total
Praxisorientierung	11	1	12
Lernen durch erfolgreiche Anwendung (Zyklus: Erfolg stiftet zu neuem Lernen an)	4	0	4
Lernen durch Eigenaktivität (Tun)	2	2	4
Auslösung von Selbstreflexion bei Lernenden (Nachhaltigkeit Lernen)	2	0	2
Anschaulichkeit der Inhalte	1	1	2
Unterstützung des Lernenden durch seinen Vorgesetzten/Top Management	1	0	1
Lernen im und als Team	1	0	1
Freiwilligkeit der Teilnahme (siehe auch Lernvoraussetzung)	1	0	1
Total	23	4	27

Lernkonzept	Beantworter	Spontanantworter	Total
Lernstufenkonzept: Lernstufe 2: Anwendung einfach (Seminarbesuch)	10	6	16
Lernstufenkonzept: Lernstufe 1: Selbststudium (Buch, WBT, Intranet)	9	7	16
Informationsverarbeitungsmodell	8	1	9
Lernstufenkonzept gesamt (1-3)	8	5	13
Lernstadienkonzept: Stufe 2: Bewusste Inkompetenz	5	1	6
Konstruktivistisch orientiertes EB-Konzept	5	1	6
Lernstadienkonzept: Stufe 3: Bewusste Kompetenz	4	1	5
Lernstadienkonzept: Stufe 1: Unbewusste Inkompetenz	4	1	5
Lernstadienkonzept gesamt	4	1	5
Anwendungsorientiert-beraterisches Konzept	3	1	4
Lernstufenkonzept: Lernstufe: Self Assessment	3	1	4
Lernstadienkonzept: Übergang	3	1	4
Lernstufenkonzept: Lernstufe 3: Anwendung vertiefend	3	2	5
Lernstufenkonzept: Lernstufe 4: Evaluation(Test, Check)	2	3	5
Operantes Lernen	2	2	4
Modelllernen	2	1	3
Entlernen-Neulernen in Kombination mit erfahrungsorientiertem Lernen	2	1	3
Durchdringung der Lerninhalte (Lerntheorie)	2	1	3
Trial and Error	2	0	2
Novize zum Experten	2	0	2
Modelllernen 1: Aufmerksamkeitszuwendung (Aufmerksamkeitsprozess)	2	0	2
Kirkpatrick inkl. ROI nach Phillips (1996) im Sinne von Bildungscontrolling	1	1	2
Sender-Empfänger-Modell	1	1	2
Bestätigen-Fragen-Verwirren-Schütteln	1	0	1
Überraschung	1	0	1
Modelllernen 2: Differenzierende Beobachtung	1	0	1
Lernstufenkonzept gesamt erweitert (0-4)	1	3	4
Lernstadienkonzept: Stufe 4: Unbewusste Kompetenz	1	0	1
Lassalle-Modell	1	0	1
Konzept der Umprogrammierung (Kinesiologie/NLP)	1	0	1
9 Intelligenzen nach Gardner	1	0	1
Total	95	42	137

Lernmethoden	Beantworter	Spontanantworter	Total
Input	22	2	24
Erfahrungsaustausch	9	2	11
Fallbearbeitung	8	1	9
Visualisierung	8	0	8
Gruppenarbeit	7	0	7
Diskussion	6	1	7
Selbststudium (ausserhalb Seminar)	6	0	6
Prüfung	5	1	6
Lernen durch Wiederholung	5	0	5
Lernen durch Einüben/Training	5	0	5
Feedback	5	0	5
Didaktische Reduktion	4	0	4
Lernen mit Bewegung/Singen/Rhythmik	4	0	4
Fragen stellen	3	1	4
Geschichten erzählen	3	0	3
Einzelarbeit während dem Seminar	3	0	3
Musik (Medium)	3	0	3
Spiegeln/Konfrontieren	3	0	3
Projektarbeit	3	0	3
NLP	3	0	3
Emotionen wecken	2	1	3
Analogien	2	1	3
Videoaufzeichnung (Medium)	2	0	2
Inhaltsstrukturierung	2	0	2
Spiele (auch Outdoor)	2	0	2
Meditation	2	0	2
Lernpartnerschaft	2	0	2
Lernberatung	2	0	2
Gruppenarbeit mit Wettbewerb	1	1	2
Demonstration	1	1	2
Fading	1	0	1
Verstehendes Hören	1	0	1
Körperarbeit (Kinesiologie)	1	0	1
Total	136	12	148

Lernverständnis	Beantworter	Spontanantworter	Total
Verhaltensänderung (evt. mit Ängsten verbunden)	13	6	19
Selbstverantwortlich lernen	12	4	16
Wissensvermittlung	12	2	14
Unterscheidung Kinder- und Erwachsenenlernen	11	3	14
Unterschiedliche Lernstrategien und Lerntypen widerspiegeln sich im Lehren (AK)	10	3	13
erfahrungsbasiertes und induktives Lernen (Aufbau auf Erfahrungen/Vergleich Neuem mit schon Bekanntem)	8	4	12
Lernen durch Tun (Selbstlernen)	8	4	12
Lernen als sozialer Akt/Kollaboratives Lernen u.a. mittels Wettbewerb/Ritual	7	4	11
Selbst-Reflexion allgemein	7	1	8
Lernen für die Praxis/ Anwendung (Zweck)	7	1	8
Ablehnung Unterscheidung Erwachsenen- Kinderbildung	7	1	8
Ablehnung Konsumhaltung Lernender	6	2	8
Praxisorientiertes Lernen	6	2	8
Lernen durch (Selbst-) Reflexion/Lernen durch Arbeit an sich selber	6	1	7
Lernen als und durch das Spiel (auch Förderung/Forderung)	5	2	7
Lernen aus Fehlern	5	1	6
Lernen als persönliche Entwicklung	4	2	6
Lernen als Prozess (schrittweise, langwierig)	4	2	6
Neurologische Sichtweise	4	1	5
Lernen ist nicht lehrbar.	4	1	5
Kognitive Strukturen (Mind Set) verändern	4	1	5
Selbstgesteuertes Lernen (erweitert)	3	2	5
Ablehnung Lernen auf Halde/Vorrat	3	1	4
Gestaltpsychologisch-humanistische Tradition	3	1	4
Ganzheitliches Lernverständnis (inkl. Spiritualität)	3	1	4
Lernen von Vorbildern	3	0	3
Zweckorientiertes Lernen: Bestehen einer Prüfung	3	0	3
Lernen ist "Gehirn-Muskeltraining"	2	1	3
Ablehnung (reine) Wissensvermittlung	2	1	3
Fähigkeitsentwicklung	2	1	3
Erlebnisorientiertes/Erfahrungs- und experimentorientiertes Lernen	2	1	3
Erkenntnisorientiertes, metakognitives Lernen	2	1	3
Unterschiede jüngere/ältere Teilnehmende punkto Theorie/Erfahrung	2	0	2
Aktives, selbstverantwortliches. problemorientiertes Lernen	1	1	2
Lernen als Interaktion/strukturelle und personale Veränderung	1	1	2
Lernen als autotelischer Akt/innerer Antrieb (Flow)	1	1	2
Lehren als kreativer Akt ("Hintertür")/Explorationsfreude	1	1	2
Unterscheidung Education & Training	1	0	1
Lernen in Kontexten	1	0	1
Ablehnung Coaching beim "kranken" Menschen	0	1	1
Total	186	63	249

Lernvoraussetzung	Beantworter	Spontanantworter	Total
Lernwilligkeit	10	3	13
Ebene Weiterbildende: Emotionale Instabilität/Persönliche Betroffenheit beim Lernenden auslösen	8	1	9
Verantwortungsübernahme Lernender für Lernprozess (Entwicklung)	8	1	9
Motivation der Lernenden oder Motivierbarkeit	8	1	9
Interesse der Lernenden	7	1	8
Neugier/Offenheit der Lernenden	7	0	7
Freiwillige Teilnahme der Lernenden	6	1	7
Lernfähigkeit/Übung im Lernen (Kompetenz)	6	0	6
Lernbedarf inkl. Analyse (Lernender)	5	0	5
Lern- und Arbeitstechniken und -strategien (Lernender kennt sie)	5	0	5
Sich in Frage stellen können (Lernende)	3	0	3
Wille zur Verhaltensänderung (Entschlussfassung der Lernenden)	3	0	3
Ebene Weiterbildende: Sinnhaftigkeit des Lernens (für Lernende sichtbar)	2	1	3
Ebene Weiterbildende: Lern- und Arbeitstechniken des Lernenden (Lehrender kennt sie)	2	1	3
Ebene Weiterbildende: Beschränkte Aufnahmefähigkeit Lernenden beachten	1	2	3
Veränderungswunsch des Lernenden (volitionale Strategien)	1	2	3
Ebene Weiterbildende: Beliefs, Grundmuster der Lernenden (Unterbewusstes sichtbar machen)	0	2	2
Total	82	16	98

Lernkonzept	Beantworter	Spontanantworter	Total
Lernstufenkonzept gesamt (1-3)	8	5	13
Lernstufenkonzept gesamt erweitert (0-4)	1	3	4
Lernstufenkonzept: Lernstufe: Self Assessment	3	1	4
Lernstufenkonzept: Lernstufe 1: Selbststudium (Buch, WBT, Intranet)	9	7	16
Lernstufenkonzept: Lernstufe 2: Anwendung einfach (Seminarbesuch)	10	6	16
Lernstufenkonzept: Lernstufe 3: Anwendung vertiefend	3	2	5
Lernstufenkonzept: Lernstufe 4: Evaluation (Testing, Check)	2	3	5
Zwischentotal	36	27	63
Lernstadienkonzept gesamt	4	1	5
Lernstadienkonzept: Stufe 1: Unbewusste Inkompetenz	4	1	5
Lernstadienkonzept: Stufe 2: Bewusste Inkompetenz	5	1	6
Lernstadienkonzept: Stufe 3: Bewusste Kompetenz	4	1	5
Lernstadienkonzept: Stufe 4: Unbewusste Kompetenz	1	0	1
Lernstadienkonzept: Übergang	3	1	4
Zwischentotal	21	5	26
Modelllernen	2	1	3
Modelllernen 1: Aufmerksamkeitszuwendung (Aufmerksamkeitsprozess)	2	0	2
Modelllernen 2: Differenzierende Beobachtung	1	0	1
Zwischentotal	5	1	6
Informationsverarbeitungsmodell	8	1	9
Konstruktivistisch orientiertes EB-Konzept	5	1	6
Anwendungsorientiert-beraterisches Konzept	3	1	4
Operantes Lernen	2	2	4
Entlernen-Neulernen in Kombination mit erfahrungsorientiertem Lernen	2	1	3
Durchdringung der Lerninhalte (Lerntheorie)	2	1	3
Trial and Error	2	0	2
Novize zum Experten	2	0	2
Kirkpatrick inkl. ROI (Phillips) im Sinne von Bildungscontrolling	1	1	2
Sender-Empfänger-Modell	1	1	2
Bestätigen-Fragen-Verwirren-Schütteln	1	0	1
Überraschung	1	0	1
Lassalle-Modell	1	0	1
Konzept der Umprogrammierung (Kinesiologie/NLP)	1	0	1
9 Intelligenzen nach Gardner	1	0	1
Total	95	42	137

Anhang PP: Codeliste Transferdefinitionen und Transferdefinitionselemente

Transferdefinition Kurzfassung (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Ablehnung Transferbegriff: Transfer gibt es nicht (Künstliches)	2
Aneignung von Wissen	4
Anwendung/Umsetzung (Definition)	32
Befriedigung der Bedürfnisse der Front durch geeignete Ausbildungsmassnahmen	1
Begriff Praxisorientierung anstelle von Transfer	3
Träges Wissen ist nicht Transfer	1
Transfer als Beschreibung eines Prozesses	13
Transfer aufgeteilt in Dimensionen/ Elemente	8
Transfer in Zusammenhang mit Training = Transferproblem	1
Total	65

Transferdefinitionselemente (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit	Betonung
Adaption Lernender (im Seminar Gelerntes an eigene Arbeitssituation anpassen)	7	Adaption an eigene Situation
Aha-Erlebnisse/Erfahrungen erzeugen (Weiterbildner) bzw. als Lernender haben	8	Aha-Erlebnisse
Analyse Lernender bezüglich Sinn Umsetzung bei sich	5	Analyse Umsetzungsmöglichkeit
Änderung: Einstellungs-, Werteänderung, -verschiebung (dauerhaft)	4	Dauerhafte Einstellungsänderung
Änderung/Verhaltensänderung aufgrund Ausbildungsmassnahme (dauerhaft)	13	Dauerhafte Änderung/Verhaltensänderung
Änderung/Wirkung aufgrund Ausbildungsmassnahme (feststellbar)	4	Feststellbare Änderung (+/-)
Aneignung/Vertiefung von Wissen/Fertigkeiten und Kompetenzen durch Lernende	34	Aneignung von Wissen...
Anwendung: theoretische Inhalte praktisch umsetzen (Handlung)	9	Praktische Anwendung des Theoretischen
Anwendung des in der Weiterbildungsmassnahme Gelernten im Arbeitsalltag	37	Anwendung im eigenen Umfeld
Auseinandersetzung mit möglichen/realen Umsetzungsschwierigkeiten	4	Umsetzungsschwierigkeiten
Ausprobieren/neugierig ausprobieren (und damit Erfahrungen sammeln)	4	Gelerntes ausprobieren
Einbettung beruflichen Umfeld der Lernenden in Ausbildungsmassnahme	3	Einbettung beruflichen Umfeld in Seminar
Festlegung individueller Entwicklungs- bzw. Transferziele während Seminar (Auswahl)	15	Individuelle Ziele festlegen
Identifikation/Analyse eigener Schwächen/Stärken/Lücken (Bewusstwerdung)	4	Individuelle Standortbestimmung
Lernende holen Feedbacks ein (Evaluation)	2	Feedback bei Umsetzung einholen
Outcome: Nutzen für Lernenden im Arbeitsalltag	6	Nutzen für Lernenden
Outcome: Nutzen für Vorgesetzten/Unternehmen des Lernenden	5	Nutzen für Unternehmen
Outcome: positive Wirkung in der Praxis nach Ausbildung (Änderung)	7	Positive Änderung
Output/Lernerfolg	4	Lernerfolg
Reflexion als Input für weitere Umsetzungshandlung(en)	4	Reflexion als Umsetzungsinput
Reflexion (und Bewusstheit) der eigenen Umsetzungshandlung (Evaluation)	8	Reflexion
Transfer 1. Ordnung (Persönlicher Transfer)	4	Persönlicher Transfer (evtl. kein Outcome)
Umsetzungsbegleitung durch verschiedene Massnahmen (Planung/Handlung)	1	Umsetzungsbegleitung
Umsetzungsvorbereitung bzw. -planung im Seminar (sehr konkret)	10	Umsetzungsvorbereitung
Unsichtbarer/latenter Transfer (nicht für andere feststellbar)	2	Unsichtbarer Transfer
Wissensverschiebung Weiterbildner: Lernender (Lernen = Wissensvermittlung)	24	Weiterbildner - Lernender
Wissensverschiebung Lernender - Weiterbildner	2	Lernender - Weiterbildner
Wissensverschiebung Lernender: "externe" Umwelt (Transfer 3. Ordnung)	3	Lernender - externe Welt
Wissensverschiebung Lernender: Unternehmen (Transfer 2. Ordnung)	11	Lernender - Arbeitsumgebung
Total	244	

Anhang QQ: Codeliste Transfermethoden (1. Teil)

Transfermethoden (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
360-Grad-Feedback	2
Alltags-/Erfahrungsbeispiele zur Illustration	4
Angebot Ansprechperson/Auskunftsdienstleistung bei Fragen (für nach Seminar)	9
Anpassungen Konzeption/Didaktik an Lernende (auch während Seminar)	7
Anwesenheit Management/Auftraggeber/ Vorgesetzter im Seminar/Experten (Vorbild, Wichtigkeitsdemonstration)	8
Ausbildungsgespräch Lernender/VG/Weiterbildner	2
Austausch unter Lernenden/Peers (während Seminar)	18
Austausch von Lernenden/Erfahrungsgruppen/Netzwerk (zwischen/nach Seminar)	3
Auswertung der Feedbacks aus verschiedenen Quellen (EVALUATION) zwecks Verbesserung Weiterbildung	5
Bedürfnisanalyse Kunde oder Auftraggeber/Front vor Seminar (inkl. Austausch mit Fachstelle)	5
Bedürfnisanalyse Lernender während Seminar (evt. Änderung Konzeption)	10
Bedürfniskundgabe Lernende Seminaranfang/Erwartungen Lernende Seminaranfang abholen	4
Beobachtung/Hospitation des Lernenden am Arbeitsplatz durch Weiterbildner	7
Beobachtung Lernenden während Seminar durch Weiterbildner	3
Besprechung PV/Dozent oder Referent nach Seminar	1
Best Practice-Austausch im Plenum	3
Bilanzbericht oder -gespräch Lernender/VG/ Weiterbildner	4
Chat Room (-)	4
Checklisten/Toolbox/Handouts/Zusammenfassungen	7
Coaching/Kurzcoaching durch Weiterbildner (zwischen, nach Seminar-Betriebsintern)	8
Coaching/Mentoring durch Seniors/Peers - 72 Stunden-Coaching durch Lernende	9
Coaching/Transferbegleitung durch Vorgesetzten	5
Coaching/Transfer-Prozessbegleitung durch Weiterbildner (auch nach dem Seminar)	18
Coaching (unspezifiziert)	5
Containing	1
Definition Lernziele durch Lernende (vor Ausbildungsmassnahme)	1
Diskussion/Interaktion (im Plenum)	6
Druck erzeugen (damit vermehrt umgesetzt wird)	4
Einzelarbeit (auch während Seminar)	2
Einzelbesprechung mit Vorgesetzten durch den Lernenden/Transferbegleitung	7
E-Learning/WBT/Blended Learning	10
Evaluation: Check assessmentartige Fach-, Führungs- oder Verkaufshecks (LEVEL 3)	9
Evaluation: Check/Prüfung Eintrittstest Standortbestimmung (vor WBM)	6
Evaluation: Check/Prüfung (LEVEL 2)	16
Evaluation: Mystery Shopping (Level 3)	3
Fallbearbeitung: Fälle der Lernenden bearbeiten (z.B. mittels Intervision)	17
Fallbearbeitung: Praxisnahe Fallstudie mit Problemlösung (individuell oder Gruppenarbeit)	13
Fallbearbeitung: Case Study/Expertenbeispiele (eher praxisfremd) (-)	6
Feedback Alumni	4
Feedbackauswertung Teilnehmende durch Programmverantwortlichen mündlich/schriftlich	6
Feedback Fachreferenten (nach Seminar)/Koreferenten	2
Feedback Lernende mündlich (nach Seminar) teilweise inkl. inhaltlicher Fragen	20
Feedback Lernende mündlich (während/Ende Seminar) eventuell auch informell	15
Feedback Lernender schriftlich (Seminarende, kurz danach/Seminarbeurteilung)	30
Feedback Lernende schriftlich (nach Seminar/Transferfragebogen)	14
Feedback Management (nach Seminar)	2
Feedback von Peers (während Seminar)	6
Feedback Vorgesetzte mündlich (nach Seminar)	3
Feedback Vorgesetzter schriftlich - ja	8
Feedback Vorgesetzte schriftlich (nach Seminar/Transferfragebogen) - keines	2
Feedback Weiterbildner an Lernende (während Seminar)	12
Follow-up-Tage/Praxistag	8
Frageblock für Lernende/Meinungen erfragen (Reflexionsmethode)	10
Gruppenarbeit/Partnerarbeiten (nicht näher spezifiziert)	12
Hospitationen bei Dozenten/Referenten (mittels Beobachtungsbogen)/Evaluation/Transfererfolg	4
Zwischentotal	410

Anhang RR: Codeliste Transfermethoden (2. Teil)

Transfermethoden (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Informationen (bezüglich Seminarinhalte) an Vorgesetzte der Lernenden	7
Informationsmail (Erinnerungsmai) an Lernenden	3
Irritation/Provokation/Nachfragen (als Hilfsmittel zur Initiierung von Reflexion)	3
Kick-off für Vorgesetzte/Vorgesetztenmodul (evt. inkl. Lernende)	3
Konzeptionsanpassung Ausbildungsmassnahme durch Feedbacks/Reflexionsbericht	10
Koreferententum (intern/extern)	2
Lernbrief/Psychologischer Lernvertrag	9
Lernjournal/Lerntagebuch/Erkenntnisblatt (Reflexionsmethode)	22
Lernpartnerschaften/Lerngruppen	25
Lernwerkstatt	3
Lernzielformulierung Ausbildung VG und Lernender (vor Seminar)	8
Lernzielsetzungen für Aus-Weiterbildungsmassnahme (Konzeption)	12
Lernzielvereinbarung/Contracting	5
Moderationstechniken inkl. Medien wie Video etc.	7
Open Space	2
Planspiele / Simulationen	4
Präsentationen/Inputs der Lernenden im Seminar	10
Projektbearbeitung (innerhalb/zwischen evt. nach Weiterbildung)	7
Reflexion Debriefing/Fallauswertung im Seminar/Lessons Learned	3
Reflexionszeit (individuell) für Lernende nach den Lerninhalten anbieten	16
Reflexion Umsetzungshandlung nach Ausbildungsmassnahme	3
Reflexion Umsetzungsstand innerhalb Ausbildungszyklus: Nachfragen innerhalb Zyklus	23
Reminder (Symbol)	3
Sales Meeting Input/Abteilungssitzungsinput	4
Stage/on-the-job-Programm	1
Training/Übung/Rollenspiele (auch selber üben) z.B. Kundengespräch	26
Transferarbeit/Transferblock zu Beginn Seminar	2
Transferblock an Seminar-/Tagesende (Rückschau, Konsolidierung)	9
Transferblock als Schulung im Unternehmen	1
Transferüberprüfung/Controlling	7
Transferziele: Angebot Hilfestellung bei Lern- oder Transferzielsetzung durch Weiterbildner	4
Transferziele: Aufmerksamkeitszuwendung individueller Möglichkeiten Transferziele	5
Transferziele: Auswahl durch Lernende (Vorsatz)	11
Transferziele: Definition/Planung z.B. mittels Massnahmenplan/Aktionsplan/Mikroartikel	41
Transferziele: Massnahmenplan/Aktionsplan nach SMART	10
Umsetzungsbericht/Praxisbericht (teilweise inkl. Reflexionsteil) inkl. Nachweis Praxisstunden	3
Vorbereitungsarbeiten für Lernenden (Oberbegriff)	12
Wettbewerb (Abfrage von Wissen und Erfahrung der Lernenden)	1
Zwischengespräch Lernender/VG/Weiterbildner	3
Zwischengespräch Lernender/VG initiieren	3
Zyklus/Intervalltraining	20
Total	763
Gesamttotal d.h. inkl. Sammelcodes (221 Nennungen)	984

Anhang SS: Zuordnung Transfermethoden zu den Weiterbildungsphasen (1. Teil)

Transfermethoden ohne Sammelcodes (alphabetisch geordnet)	vor	während	zwischen	nach	Total
360-Grad-Feedback	1				1
Alltags-/Erfahrungsbeispiele zur Illustration		1			1
Angebot Ansprechperson/Auskunftsdienstleistung bei Fragen (für nach Seminar)				1	1
Anpassungen Konzeption/Didaktik an Lernende (auch während Seminar)		1			1
Anwesenheit Management/Auftraggeber/ Vorgesetzter im Seminar/Experten		1			1
Ausbildungsgespräch Lernender/VG/Weiterbildner	1				1
Austausch unter Lernenden/Peers (während Seminar)		1			1
Austausch von Lernenden/Erfahrungsgruppen/Netzwerk (zwischen/nach Seminar)			1	1	2
Auswertung der Feedbacks aus verschiedenen Quellen zwecks Verbesserung Weiterbildung				1	1
Bedürfnisanalyse Kunde oder Auftraggeber/Front vor Seminar (inkl. Austausch mit Fachstelle)	1				1
Bedürfnisanalyse Lernender während Seminar (evt. Änderung Konzeption)		1			1
Bedürfniskundgabe Lernende Seminaranfang/Erwartungen Lernende Seminaranfang abholen		1			1
Beobachtung/Hospitation des Lernenden am Arbeitsplatz durch Weiterbildner			1		1
Beobachtung Lernenden während Seminar durch Weiterbildner		1			1
Besprechung PV/Dozent oder Referent nach Seminar				1	1
Best Practice-Austausch im Plenum		1			1
Bilanzbericht/-gespräch Lernender/VG/ Weiterbildner				1	1
Chat Room (-)			1		1
Checklisten/Toolbox/Handouts/Zusammenfassungen		1			1
Coaching/Kurzcoaching durch Weiterbildner (zwischen, nach Seminar-Betriebsintern)		1			1
Coaching/Mentoring durch Seniors/Peers - 72 Stunden-Coaching durch Lernende				1	1
Coaching/Transferbegleitung durch Vorgesetzten				1	1
Coaching/Transfer-Prozessbegleitung durch Weiterbildner (auch nach dem Seminar)				1	1
Coaching (unspezifiziert)	1	1	1	1	4
Containing		1			1
Definition Lernziele durch Lernende (vor Ausbildungsmassnahme)	1				1
Diskussion/Interaktion (im Plenum)		1			1
Druck erzeugen (damit vermehrt umgesetzt wird)		1			1
Einzelarbeit (auch während Seminar)		1			1
Einzelbesprechung mit Vorgesetzten durch den Lernenden/Transferbegleitung			1	1	2
E-Learning/WBT/Blended Learning	1				1
Evaluation: Check assessmentartige Fach-, Führungs- oder Verkaufshefts (LEVEL 3)				1	1
Evaluation: Check/Prüfung Eintrittstest Standortbestimmung (vor WBM)	1				1
Evaluation: Check/Prüfung (LEVEL 2)				1	1
Evaluation: Mystery Shopping (Level 3)	1			1	2
Fallbearbeitung: Fälle der Lernenden bearbeiten (z.B. mittels Intervention)		1			1
Fallbearbeitung: Praxisnahe Fallstudie mit Problemlösung (individuell oder Gruppenarbeit)		1			1
Fallbearbeitung: Case Studies/Expertenbeispiele (eher praxisfremd) (-)		1			1
Feedback Alumni				1	1
Feedbackauswertung Teilnehmende durch Programmverantw. mündlich/schriftlich				1	1
Feedback Fachreferenten (nach Seminar)/Ko-Referenten				1	1
Feedback Lernende mündlich (nach Seminar) teilweise inkl. inhaltlicher Fragen				1	1
Feedback Lernende mündlich (während/Ende Seminar) eventuell auch informell				1	1
Feedback Lernender schriftlich (Seminarende, kurz danach/Seminarbeurteilung)				1	1
Feedback Lernende schriftlich (nach Seminar/Transferfragebogen)				1	1
Feedback Management (nach Seminar)				1	1
Feedback von Peers (während Seminar)		1			1
Feedback Vorgesetzte mündlich (nach Seminar)				1	1
Feedback Vorgesetzter schriftlich - ja				1	1
Feedback Vorgesetzte schriftlich (nach Seminar/Transferfragebogen) - keines				1	1
Feedback Weiterbildner an Lernende (während Seminar)		1			1
Follow-up-Tag/Praxistag				1	1
Frageblock für Lernende/Meinungen erfragen (Reflexionsmethode)		1			1
Gruppenarbeit/Partnerarbeiten (nicht näher spezifiziert)		1			1
Hospitationen bei Dozenten/Referenten				1	1
Zwischentotal	8	22	5	26	61

Anhang TT: Zuordnung Transfermethoden zu den Weiterbildungsphasen (2. Teil)

Transfermethoden (alphabetisch geordnet)	vor	während	zwischen	nach	Total
Informationen (bezüglich Seminarinhalte) an Vorgesetzte der Lernenden	1		1	1	3
Informationsmail (Erinnerungsmail) an Lernenden			1	1	2
Irritation/Provokation/Nachfragen (als Hilfsmittel zur Initiierung von Reflexion)		1			1
Kick-off für Vorgesetzte/Vorgesetztenmodul (evt. inkl. Lernende)	1				1
Konzeptionsanpassung Ausbildungsmassnahme durch Feedbacks/Reflexionsbericht				1	1
Ko-Referententum (intern/extern)		1			1
Lernbrief/Psychologischer Lernvertrag		1			1
Lernjournal/Lerntagebuch/Erkenntnisblatt (Reflexionsmethode)		1			1
Lernpartnerschaften/Lerngruppen		1	1		2
Lernwerkstatt		1			1
Lernzielformulierung Ausbildung VG und Lernender (vor Seminar)	1				1
Lernzielsetzungen für Aus-Weiterbildungsmassnahme (Konzeption)	1				1
Lernzielvereinbarung/Contracting	1				1
Moderationstechniken inkl. Medien wie Video etc.		1			1
Open Space		1			1
Planspiele / Simulationen		1			1
Präsentationen/Inputs der Lernenden im Seminar		1			1
Projektbearbeitung (innerhalb/zwischen evt. nach Weiterbildung)		1	1	1	3
Reflexion Debriefing/Fallauswertung im Seminar/Lessons Learned		1			1
Reflexionszeit (individuell) für Lernende nach den Lerninhalten anbieten		1			1
Reflexion Umsetzungshandlung nach Ausbildungsmassnahme				1	1
Reflexion Umsetzungsstand innerhalb Ausbildungszyklus: Nachfragen innerhalb Zyklus		1			1
Reminder (Symbol)				1	1
Sales Meeting Input/Abteilungssitzungsinput				1	1
Stage/on-the-job-Programm				1	1
Training/Übung/Rollenspiele (auch selber üben) z.B. Kundengespräch		1			1
Transferarbeit/Transferblock zu Beginn Seminar		1			1
Transferblock an Seminar-/Tagesende (Rückschau, Konsolidierung)		1			1
Transferblock als Schulung im Unternehmen				1	1
Transferüberprüfung/Controlling				1	1
Transferziele: Angebot Hilfestellung bei Lern- oder Transferzielsetzung durch Weiterbildner		1			1
Transferziele: Aufmerksamkeitszuwendung individueller Möglichkeiten Transferziele		1			1
Transferziele: Auswahl durch Lernende (Vorsatz)		1			1
Transferziele: Definition/Planung z.B. mittels Massnahmenplan/Aktionsplan/Mikroartikel		1			1
Transferziele: Massnahmenplan/Aktionsplan nach SMART-Regel		1			1
Umsetzungsbericht/Praxisbericht (teilweise inkl. Reflexionsteil) inkl. Nachweis Praxisstunden			1	1	2
Vorbereitungsarbeiten für Lernenden (Oberbegriff)	1				1
Wettbewerb (Abfrage von Wissen und Erfahrung der Lernenden)		1			1
Zwischengespräch Lernender/VG/Weiterbildner			1		1
Zwischengespräch Lernender/VG initiieren		1			1
Zyklus/Intervalltraining		1		1	2
Gesamttotal	14	47	11	38	110

Anhang UU: Sammel- und Untercode Transfermethoden

Sammelcode und Untercode	Häufigkeit	Häufigkeit in % von 763	Personen
COACHING (Sammelcode)			34
Coaching/Kurzcoaching durch Weiterbildner (zwischen, nach Seminar-Betriebsintern)	8		
Coaching/Mentoring durch Seniors/Peers - 72 Stunden-Coaching durch Lernende	9		
Coaching/Transferbegleitung durch Vorgesetzten	5		
Coaching/Transfer-Prozessbegleitung durch Weiterbildner (auch nach dem Seminar)	18		
Coaching (unspezifiziert)	5		
Zwischentotal	45	5.9%	
EVALUATION (Sammelcode)			21
Evaluation: Check assessmentartige Fach-, Führungs- oder Verkaufsschecks	9		
Evaluation: Check/Prüfung Eintrittstest Standortbestimmung (vor WBM)	6		
Evaluation: Check/Prüfung (LEVEL 2)	16		
Evaluation: Mystery Shopping (Level 3)	3		
Zwischentotal	34	4.5%	
FALLBEARBEITUNG (Sammelcode)			30
Fallbearbeitung: Fälle der Lernenden bearbeiten (z.B. mittels Intervention)	17		
Fallbearbeitung: Praxisnahe Fallstudie mit Problemlösung (individuell oder Gruppenarbeit)	13		
Fallbearbeitung: Case Studies/Expertenbeispiele (eher praxisfremd) (-)	6		
Zwischentotal	36	4.7%	
FEEDBACK (Sammelcode)			44
Feedback Alumni	4		
Feedbackauswertung Teilnehmende durch Programmverantw. mündlich/schriftlich	6		
Feedback Fachreferenten (nach Seminar)/Ko-Referenten	2		
Feedback Lernende mündlich (nach Seminar) teilweise inkl. inhaltlicher Fragen	20		
Feedback Lernende mündlich (während/Ende Seminar) eventuell auch informell	15		
Feedback Lernender schriftlich (Seminarende, kurz danach/Seminarbeurteilung)	30		
Feedback Lernende schriftlich (nach Seminar/Transferfragebogen)	14		
Feedback Management (nach Seminar)	2		
Feedback von Peers (während Seminar)	6		
Feedback Vorgesetzte mündlich (nach Seminar)	3		
Feedback Vorgesetzter schriftlich - ja	8		
Feedback Vorgesetzte schriftlich (nach Seminar/Transferfragebogen) - keines	2		
Feedback Weiterbildner an Lernende (während Seminar)	12		
Zwischentotal	124	32.3%	
LERNZIELE (Sammelcode)			19
Lernzielformulierung Ausbildung VG und Lernender (vor Seminar)	8		
Lernzielsetzungen für Aus-Weiterbildungsmassnahme (Konzeption)	12		
Lernzielvereinbarung/Contracting	5		
Zwischentotal	25	3.3%	
REFLEXION (Sammelcode)			30
Reflexion Debriefing/Fallauswertung im Seminar/Lessons Learned	3		
Reflexionszeit (individuell) für Lernende nach den Lerninhalten anbieten	16		
Reflexion Umsetzungshandlung nach Ausbildungsmassnahme	3		
Reflexion Umsetzungsstand innerhalb Ausbildungszyklus: Nachfragen innerhalb Zyklus	23		
Zwischentotal	45	5.9%	
TRANSFERBLOCK (Sammelcode)			12
Transferblock an Seminar-/Tagesende (Rückschau, Konsolidierung)	9		
Transferblock bei Seminarbeginn	2		
Transferblock als Schulung im Unternehmen	1		
Zwischentotal	12	1.6%	
TRANSFERZIELE (Sammelcode)			31
Transferziele: Angebot Hilfestellung bei Lern- oder Transferzielsetzung durch Weiterbildner	4		
Transferziele: Aufmerksamkeitszuwendung individueller Möglichkeiten Transferziele	5		
Transferziele: Auswahl durch Lernende (Vorsatz)	11		
Transferziele: Definition/Planung z.B. mittels Massnahmenplan/Aktionsplan/Mikroartikel	41		
Transferziele: Massnahmenplan/Aktionsplan nach SMART	10		
Zwischentotal	71	9.3%	
Total	392	51.4%	

Anhang VV: Codeliste Ausbildungserfolgsindikatoren

Ausbildungserfolgsindikatoren (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit	Level	Levelhäufigkeiten	%
Assessmentergebnisse (verhaltensorientierte Prüfung, Mystery Checks)	6	3	25	20.0%
Ausbildung wird in einer Branche "obligatorisch"	1			
Beobachtung/Einschätzung des Weiterbildners bezüglich Entwicklung z.B. Schilderungen, Rollenspiel, Übung etc.	6	2 und 3	10	8.0%
Contracting: mit Auftraggeber Indikatoren für Erfolgsmessung bzw. Lernziele verbindlich definieren	3			
Debriefing/Nachgespräch bei Auftraggeber	3	2/ 3 und evtl. 4		
Definition von Lern- und Transferzielen	3			
Einsatz, Aktivität, Lernfreude, Fragen Spass der Teilnehmenden (während Weiterbildungsmaßnahme)	7	1	26	20.8%
Empfehlung durch Mund-zu-Mund-Propaganda	3			
Erfolg im Business/steigende Verkaufszahlen, weniger Reklamationen, Mitarbeiterzufriedenheit	8	4	8	6.4%
Hospitation/Evaluation einer Ausbildungsmaßnahme des Lernenden (Konzeption, Planung, Gestaltung, Durchführung)	3	3		
Kundenbefragung (Externe nicht Auftraggeber) - meist als Auftrag	6	3 und evtl. 4	12	9.6%
Kursfeedback 8 Wochen nach Seminarschluss	1	2 und evtl. 3		
Kursfeedback/Teilnehmerfeedback/Seminarrückmeldung	15	1		
Nachbefragung bei Vorgesetzten ehemaliger Teilnehmer	8	3		
Nachbefragung ehemaliger Teilnehmer z.B. nach einem Jahr	6	3 und evtl. 4		
Prüfungstatistik/Checkstatistik bzw. Abgabe Zertifikat	13	2	29	23.2%
Qualität Seminararbeit/Diplomarbeit	4	2		
Rückmeldung von Teilnehmenden (eher zufällig)	7	2/ 3 und evtl. 4	15	12.0%
Rückmeldungen aus dem Unternehmen (zufällig)	2	2/ 3 und evtl. 4		
Rückmeldungen Referenten Seminar bezüglich Beobachtungen	3	2 und 3		
Rückmeldungen von Vorgesetzten (eher zufällig)	6	2/ 3 und evtl. 4		
Stellenwechsel während/nach Ausbildung	2			
Subjektives Empfinden/Einschätzung Lernender (Flow) - Emotion	3	1		
Subjektive Einschätzung der Anwendbarkeit des Gelernten in der Praxis durch Lernenden	1	1		
Subjektive Einschätzung/Wahrnehmung Lernerfolg durch Lernenden allgemein - Lernen	7	2		
Subjektive Einschätzung/Wahrnehmung Lernerfolg durch Weiterbildner	5	2		
Systematische Beobachtung der Teilnehmenden vorher/nachher	1	3		
Teilnehmerzahlen inkl. Abbrecher (unternehmerischer Erfolg nicht unbedingt Ausbildungserfolg)	4			
Weiterbildner-Beobachtungen der Lernenden in Arbeitsfeldern	7	3		
Total	144		125	100.0%

Anhang WW: Codeliste Transfervoraussetzungen

Transfervoraussetzungen (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit	Ausrichtung
Anreizsysteme Unternehmen/Arbeitsplatz (sinnvoll)	1	Unternehmen
Anwendungsmöglichkeit des Gelernten für Lernenden nach Weiterbildungsmassnahme	16	Unternehmen
Bewusstsein: On-the-job-learning (Arbeitsort als zentraler Lernort)	3	Weiterbildender
Bewusstwerdung Lernende ganz allgemein/Bewusstwerdung eigener Schwächen (inkl. Betroffenheit)	6	Lernender
Commitment Management/Führungskräfte	7	Unternehmen
Disziplin/Eigenverantwortung Lernender (Vorsätze umsetzen)	1	Lernender
Etablierung von diversen Massnahmen für Wissensverschiebung ehemaliger Teilnehmer	1	Unternehmen
Feedback/Feedbackkultur in Ausbildungsmassnahme (Ausbildungsebene)	4	Lehr-Lern-Situation
Fehlerkultur/Erlaubnis zur Veränderung (Unternehmensebene)	1	Unternehmen
Gutes Ambiente/optimales Lernumfeld/Angstfreie Räume während Seminar	4	Lehr-Lern-Situation
Involvierung Vorgesetzter des Lernenden in Ausbildungszyklus	4	Organisation / Unternehmen
Korrekte Selektion Teilnehmer für Ausbildungsmassnahme	7	Organisation / Unternehmen
Lernen hat stattgefunden	4	Lehr-Lern-Situation / Lernender
Lernkapazität/Lernen können	1	Lernender
Lernspass/Freude/Wohlbefinden der Lernenden teilweise Resultat der guten Atmosphäre	4	Lernender
Lern-/Transferwilligkeit Lernender (Beharrlichkeit)	13	Lernender
Methodenauswahl (sinnvolle) durch Weiterbildner	8	Weiterbildender
Mut zur Änderung/Neues Ausprobieren/Veränderungsbereitschaft/Motiviertheit (Motivation)	9	Lernender
Nachfolgebegleitung unspezifiziert	2	Unternehmen
Praxisbezug Ausbildung (handlungsorientierte, praxisbezogene Ausbildung)	9	Lehr-Lern-Situation
Professionelles Seminar-design (Kleine Lerninhalte, Korrekte Auswahl Lerninhalte etc.)	5	Weiterbildender
Realistische Einschätzung bezüglich der Transfermöglichkeiten (Umwelt/Person) durch Weiterbildner	4	Weiterbildender
Reflexionsfähigkeit der Lernenden	4	Lernender
Sensibilisierung der Lernenden für Transfer durch Weiterbildender	3	Lehr-Lern-Situation
Transferprozessverständnis Auftraggeber/Unternehmung	2	Unternehmen
Übernahme der Verantwortung durch Lernenden	2	Lernender
Überwindung alter "Muster"/Angst	5	Lernender
Umsetzungsvorbereitungen schon während dem Seminar durchführen (Aussicht auf einfache Umsetzung!)	4	Lehr-Lern-Situation
Verlinkung unternehmensrelevanter und individueller (Transfer)-ziele	1	Lehr-Lern-Situation / Unternehmen
Vorgesetztenunterstützung (inkl. Übernahme seiner Verantwortung)	4	Organisation
Während Ausbildungsmassnahme neues Können (Verhalten erlernen und zeigen)	6	Lehr-Lern-Situation
Zeit/Ressourcen für Transfersicherung während Ausbildungsmassnahme	6	Organisation
Zeit/Ressourcen nach Ausbildungsmassnahme	5	Unternehmen
Total	156	

Anhang XX: Codeliste Transferfeedback der Teilnehmenden

Transferfeedback positive Ausprägung (alphabetisch geordnet)	
Aktive Förderung/Aufzeigen von Entwicklungsmöglichkeiten/Anstossen von Themen	3
Anschaulichkeit/Visualisierung	5
Atmosphäre im Seminar	6
Aufbau des Seminars durch Weiterbildner	4
Demonstration/selber Tun des Weiterbildners	1
Eigene Fälle bearbeiten können/Intervision wird geschätzt	3
Einfache/klare Erklärungen und Aussagen des Weiterbildners	12
Eingehen auf Anliegen der Lernenden (SACHE)	12
Eingehen auf Lernende (PERSON) - non-direktive Leitung	10
Erfahrungsbeispiele des Weiterbildners (Praxisbezug)	12
Fachkundigkeit des Weiterbildners	8
Feedback von Weiterbildner (und evt. Peers)	3
Follow-up-Tage/Praxistage	1
Kommunikation (offene)/freie Rede	2
Kundengerechtes Ausbildungsangebot/Zufriedenheit	1
Lernende fühlen sich wertgeschätzt	4
Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs (auch während Seminar)	6
Motivierung der Lernenden durch Weiterbildner	6
Professionelle WB-Beratung vor Seminarantritt	1
Tipps und Tricks/hilfreiche Inputs/Abgabe Toolbox	8
Training (praxisnah)	4
Unterstützung in einer realistischen Zielsetzung/Sensibilisierung auf das Wesentliche	2
Vielfalt der angewandten Methoden/Abwechslungsreiches Seminar	5
Wahrung des Vertrauens/Anonymität	2
Zwischentotal	121
Transferfeedback negative Ausprägung (alphabetisch geordnet)	
keine/praktisch keine	7
Lernende nehmen etwas mit, können aber nicht konkret sagen, was es ist	5
Zu viel Inhalt (für zu wenig Zeit)	3
Zwischentotal	15
Gesamttotal	136

Anhang YY: Codeliste Verbesserungsvorschläge Transfer

Transfervorschläge (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
360 Grad Feedback-Prozess zur Transfermessung	2
Abschaffung der Ausbildungsobligatorien	5
Aktualisierung Fachknow-how Weiterbildner an Front	1
Anwendungsorientiertes Lernen	6
Aufwertung der Thematik Transfer bei PV/Weiterbildner durch verschiedene Massnahmen (inkl. Train-the-Trainer)	1
Weiterbildner sollen besser über weitere Entwicklung Lernender informiert werden	1
Ausbildungsfibel öffentlich für Lernwillige	1
Ausbildung vermehrt in Kleingruppen/Einzelcoaching	1
Austauschforum für Lernende über Internet	1
Bei Konzeption Transfer gebührend berücksichtigen	1
Bessere Involvierung VG des Lernenden	17
Bessere Strukturierung und Kontrolle Massnahmenplan (Qualitätsmanagement)	1
Bessere Zusammenarbeit Weiterbildungsabteilung – Personalabteilung (HR)	1
Bilanzericht und/oder -gespräch Lernender/Vorgesetzter/Weiterbildner (inkl. Transfer-Verantwortungsübergabe an VG)	5
Durchführung Einzelbesprechung Lernender/Vorgesetzter während Ausbildung	2
Durchführung Mitarbeiter-Vorgesetzten-Seminare	2
Durchführung standardisierter Hospitationen	1
Einbindung der Linie bei Seminarkonzeption ein Muss	1
Einführung assessmentartige Checks nach Seminar	1
Einführung Check/Prüfung nach Seminar	2
Einführung Lernpartnerschaften	1
Einführung Check/Prüfung vor Seminar	2
Erhöhung Verpflichtungscharakter durch Öffentlichkeitmachung Transferziele	1
Erwartungen der Lernenden an Referenten weiterleiten	1
Etablierung Ausbildungskommission als Vertretung	1
Etablierung Coaching als Transfersicherungsmethode	4
Etablierung Follow-up-Tage als Transfersicherungsmethode	4
Etablierung Kontaktpflege Alumni	1
Etablierung/Propagierung Fehlerkultur im Unternehmen	1
Etablierung Wissensmanagementgedanke (Kulturveränderung)	3
Feedback Alumni einholen (schriftl. oder mündl. Nachbefragung)	2
Feedback Lernende mündlich (nach Seminar)	1
Feedback Lernenden/Vorgesetzte mündlich (nach Seminar) inkl. Nutzung für Seminarverbesserung	2
Feedback Lernende/Vorgesetzte schriftlich (nach Seminar) inkl. Nutzung zur Seminarverbesserung	3
Feedback Mitarbeitende des Lernenden schriftlich (nach Seminar) inkl. Nutzung für Seminarverbesserung	3
Feedback Ressortchefs einholen	1
Feedback Vorgesetzter (nach Seminar)	3
Förderung Bildung von Erfahrungs- oder Intervisionsgruppen über Seminarendende hinweg (eventuell inkl. Weiterbildner)	3
Ganzheitliches Tool: Selektion, Ausbildung, Evaluation	1
Individualisierung Ausbildungsinhalte/Institutionalisierung indiv. Ausbildungslehrgangskonzepte	2
Information an Weiterbildner bezüglich Stand Lernenden vor Seminar	1
Information an Vorgesetzte Nachfolgeangebote für Lernenden	1
Information an Vorgesetzten des Lernenden (Ausbildungsinhalte etc.) bis zu Kursangebote für VG	4
Initiierung Seminarberichterstattung Lernender an Vorgesetzten	1
Intervision konsequenter als Instrument einführen/nutzen	3
Involvierung aller Hierarchiestufen bei zentralen Ausbildungsinitiativen	4
Involvierung der Linie (inkl. Vorgesetzte der Lernenden)	3
Kick-off-Veranstaltung für Lernende und deren Vorgesetzten	1
Klarere Gewichtung Transfer in Ausbildung (inkl. mehr Zeit in Ausbildungsmassnahme)	3
Konsequente Trennung Fach- und Verkaufsheft durch Weiterbildner	1
Kontakt zum Vorgesetzten als Referent/Weiterbildner	1
Lernzielvereinbarung oder Contracting zwischen Lernender, Vorgesetzten und Weiterbildner für alle Ausbildungsseminare einführen	3
Lernzielvereinbarung oder Contracting zwischen Lernendem und Vorgesetzten	1
Management-Involvement	2
Mehr Fallbeispiele statt Theorie	1
Mehr Zeit für Ausbildungseinheit (Rahmenbedingung)/Lerninhalte eventuell weglassen	1
Outcome-Fragen bei Fragebögen	1
Personalentwicklung und MbO verlinken	1
Positive Verankerung Ausbildung im Unternehmen	1
Praxisnahe/-relevanter Ausbildung	1
Qualitätsmanagement bei Dozenten einführen	1
Qualitative und quantitative Verbesserung Fallbeispiele/Projekte - Fallbeispiele mit Linie erarbeiten	3
Wiederholungen in Form von WB-Massnahmen für alle Mitarbeitende von Zeit zu Zeit	1
Total	133 (100%)

Anhang ZZ: Codeliste Verbesserungsvorschläge Vorgesetzteninvolvierung

Transfervverbesserungsvorschläge	Häufigkeit
Bessere Involvierung Vorgesetzte des Lernenden	17
Bilanzbericht und/oder -gespräch Lernender/VG/Weiterbildner (inkl. Transfer-Verantwortungsübergabe an Vorgesetzten)	5
Durchführung Einzelbesprechung Lernender/VG während Ausbildung	2
Durchführung Mitarbeiter-Vorgesetzten-Seminare	2
Einbindung Vorgesetzter/Linie bei Seminarkonzeption ein Muss	1
Feedback Lernenden/Vorgesetzte mündlich (nach Seminar) inkl. Nutzung für Seminarverbesserung	2
Feedback Lernende/Vorgesetzte schriftlich (nach Seminar) inkl. Nutzung zur Seminarverbesserung	3
Feedback Vorgesetzter (nach Seminar)	3
Information an Vorgesetzte Nachfolgeangebote für Lernenden	1
Information an Vorgesetzten des Lernenden (Ausbildungsinhalte etc.) bis zu Kursangebote für VG	4
Initiierung Seminarberichterstattung Lernender an Vorgesetzte	1
Involvierung der Linie (inkl. Vorgesetzte der Lernenden)	3
Kick-off-Veranstaltung für Lernende und deren Vorgesetzten	1
Kontakt zum Vorgesetzten als Referent/Weiterbildner	1
Lernzielvereinbarung oder Contracting zwischen Lernender, Vorgesetzten und Weiterbildner für alle Ausbildungsseminare einführen	3
Lernzielvereinbarung oder Contracting zwischen Vorgesetztem und Lernendem VG	1
Total	50

Anhang AAA: Aufteilung Verbesserungsvorschläge in Dimensionen

Dimension	Transfervverbesserungsvorschläge	Häufigkeit	%
Lehr-Lern-Situation	Anwendungsorientiertes Lernen	6	
Lehr-Lern-Situation	Ausbildung vermehrt in Kleingruppen/Einzelcoaching	1	
Lehr-Lern-Situation	Bessere Strukturierung und Kontrolle Massnahmenplan (QM)	1	
Lehr-Lern-Situation	Erhöhung Verpflichtungscharakter durch Öffentlichkeitmachung Transferziele	1	
Lehr-Lern-Situation	Intervision konsequenter als Instrument einführen/nutzen	3	
Lehr-Lern-Situation	Mehr Fallbeispiele statt Theorie	1	
Lehr-Lern-Situation	Mehr Zeit für Ausbildungseinheit (Rahmenbedingung)/Lerninhalte eventuell weglassen	1	
Lehr-Lern-Situation	Praxisnähere/-relevanter Ausbildung	1	
Zwischentotal		15	11,3%
Operative Ausrichtung WB	Bessere Involvierung VG des Lernenden	17	
Operative Ausrichtung WB	Durchführung Einzelbesprechung Lernender/VG während Ausbildung	2	
Operative Ausrichtung WB	Erwartungen der Lernenden an Referenten weiterleiten	1	
Operative Ausrichtung WB	Etablierung Kontaktpflege Alumni	1	
Operative Ausrichtung WB	Feedback Alumni einholen (schriftl. oder mündl. Nachbefragung)	2	
Operative Ausrichtung WB	Feedback Lernende mündlich (nach Seminar)	1	
Operative Ausrichtung WB	Feedback Lernenden/Vorgesetzte mündlich (nach Seminar)	2	
Operative Ausrichtung WB	Feedback Lernende/Vorgesetzte schriftlich (nach Seminar)	3	
Operative Ausrichtung WB	Feedback Mitarbeitende des Lernenden schriftlich (nach Seminar)	3	
Operative Ausrichtung WB	Feedback Ressortchefs einholen	1	
Operative Ausrichtung WB	Feedback Vorgesetzter (nach Seminar)	3	
Operative Ausrichtung WB	Förderung Bildung von Erfahrungs- oder Intervisionsgruppen über Seminarende hinweg	3	
Operative Ausrichtung WB	Information an Weiterbildner bezüglich Stand Lernenden vor Seminar	1	
Operative Ausrichtung WB	Information an Vorgesetzte Nachfolgeangebote für Lernenden	1	
Operative Ausrichtung WB	Information an Vorgesetzten des Lernenden (Ausbildungsinhalte etc.)	4	
Operative Ausrichtung WB	Initiierung Seminarberichterstattung Lernender an VG	1	
Operative Ausrichtung WB	Klarere Gewichtung Transfer in Ausbildung (inkl. mehr Zeit in Ausbildungsmaßnahme)	3	
Operative Ausrichtung WB	Kontakt zum Vorgesetzten als Referent/Weiterbildner	1	
Operative Ausrichtung WB	Lern-Contracting/Lernzielvereinbarung VG/Lernender	1	
Operative Ausrichtung WB	Outcome-Fragen bei Fragebögen	1	
Operative Ausrichtung WB	Qualitative und quantitative Verbesserung Fallbeispiele/Projekte	3	
Zwischentotal		55	41,4%
Strategische Ausrichtung WB	Bei Konzeption Transfer gebührend berücksichtigen	1	
Strategische Ausrichtung WB	Bilanzbericht und/oder -gespräch Lernender/VG/Weiterbildner	5	
Strategische Ausrichtung WB	Durchführung Mitarbeiter-Vorgesetzten-Seminare	2	
Strategische Ausrichtung WB	Durchführung standardisierter Hospitationen	1	
Strategische Ausrichtung WB	Einbindung der Linie bei Seminarkonzeption ein Muss	1	
Strategische Ausrichtung WB	Einführung assessmentartige Checks nach Seminar	1	
Strategische Ausrichtung WB	Einführung Check/Prüfung nach Seminar	2	
Strategische Ausrichtung WB	Einführung Lernpartnerschaften	1	
Strategische Ausrichtung WB	Einführungsscheck/Prüfung vor Seminar	2	
Strategische Ausrichtung WB	Etablierung Coaching als Transfersicherungsmethode	4	
Strategische Ausrichtung WB	Etablierung Follow-up-Tage als Transfersicherungsmethode	4	
Strategische Ausrichtung WB	Involvierung der Linie (inkl. Vorgesetzte der Lernenden)	3	
Strategische Ausrichtung WB	Konsequente Trennung Fach- und Verkaufsscheck durch Weiterbildner	1	
Strategische Ausrichtung WB	Lern-Contracting/Lernzielvereinbarung Lernender/Vorgesetzte/Weiterbildner für alle Seminare	3	
Strategische Ausrichtung WB	Personalentwicklung und MbO verlinken	1	
Strategische Ausrichtung WB	Qualitätsmanagement bei Dozenten einführen	1	
Strategische Ausrichtung WB	Weiterbildner sollen besser über weitere Entwicklung Lernender informiert werden	1	
Zwischentotal		34	25,5%
Unternehmen (strategisch)	360 Grad Feedback-Prozess zur Transfermessung	2	
Unternehmen (strategisch)	Abschaffung Ausbildungsobligatorien seitens Unternehmen	5	
Unternehmen (strategisch)	Ausbildungsfibel öffentlich für Lernwillige	1	
Unternehmen (strategisch)	Austauschforum für Lernende über Internet	1	
Unternehmen (strategisch)	Bessere Zusammenarbeit Weiterbildungsabteilung - Personalabteilung (HR)	1	
Unternehmen (strategisch)	Etablierung Ausbildungskommission als Vertretung	1	
Unternehmen (strategisch)	Etablierung/Propagierung Fehlerkultur im Unternehmen	1	
Unternehmen (strategisch)	Etablierung Wissensmanagementgedanke (Kulturveränderung)	3	
Unternehmen (strategisch)	Ganzheitliches Tool: Selektion, Ausbildung, Evaluation	1	
Unternehmen (strategisch)	Individualisierung Ausbildungsinhalte/Institutionalisierung indiv. Ausbildungslehrgangskonzepte	2	
Unternehmen (strategisch)	Involvierung aller Hierarchiestufen bei zentralen Ausbildungsinitiativen	4	
Unternehmen (strategisch)	Kick-off-Veranstaltung für Lernende und deren Vorgesetzten	1	
Unternehmen (strategisch)	Management-Involvement	2	
Unternehmen (strategisch)	Positive Verankerung Ausbildung im Unternehmen	1	
Unternehmen (strategisch)	Wiederholungen in Form von WB-Massnahmen für alle Mitarbeitende von Zeit zu Zeit	1	
Zwischentotal		27	20,3%
Weiterbildner	Aktualisierung Fachwissen Weiterbildner an Front	1	
Weiterbildner	Aufwertung der Thematik Transfer bei Weiterbildende durch verschiedene Massnahmen	1	
Zwischentotal		2	1,5%
Gesamttotal		133	100%

Anhang BBB: Codeliste Transfertheorien, -konzepte und -sicherung

Transfertheorien (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Es gibt wenig - eher Methoden anstelle von Theorien	2
keine Transfertheorien bekannt	7
Lerntheorien	2
Modell der Verhaltensänderung/Motivations- und Veränderungspsychologie	3
Nachahmungslernen (Bandura)	1
Total	15

Transferkonzepte (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Annäherung Lern- und Arbeitsort (Ideal)	5
Vier-Stufen-Modell von Kirkpatrick	4
Novize-zum-Experten-Konzept	3
Präsentation - Aneignung - Vertiefung - Transfer	1
TransfERMessung ante/post-Eintritts-Austrittstransferkontrolle	3
Transfersicherungskonzept "kleiner Transferprozess"	8
Transfersicherungskonzept "Transfer als Dauerprozess"	4
Vergrößerung der Handlungsmöglichkeiten durch Ausbildungsmassnahme (Ziel)	2
Total	30

Transfersicherung (alphabetisch geordnet)	
Anwendbarkeit der Lerninhalte: schnell und einfach	2
Berufsbegleitende Ausbildung	1
Fokus auf konkrete Planung der Umsetzung	1
Individuelle Transfersicherung bei Standardausbildung unmöglich	1
Keine Transferzielbekanntgabe an Vorgesetzte (inkl. MbO-Relevanz)	1
Lebenslanges Lernen	1
Massnahmen wie Bildungscontrolling	1
Methodenfreiheit/kein vorgegebenes Transfersicherungskonzept für Weiterbildungler	6
Ort: ausserhalb Ausbildungsmassnahme ist Sicherung für Weiterbildungler nicht möglich	2
Ort: Sicherung während Ausbildungsmassnahme durch Weiterbildungler	2
Transferzielbekanntgabe an Weiterbildungler (evt. sogar im Plenum)	6
Transferzielweitergabe an Vorgesetzten	1
Total	25

Anhang CCC: Codeliste Transferzeitpunkt, -wissen und -methoden

Transferzeitpunkt (alphabetisch geordnet)	Häufigkeit
Start Ausbildungszyklus	8
Konzeptionsphase	12
Kurz vor Seminar	2
Während Weiterbildungsmaßnahme (Seminar)	17
Nach Seminar	3
Vor, während, nach der Ausbildung	8
Seminarende	2
Total	52

Transfermethoden Weiterbildende (alphabetisch geordnet)	
Allgemeine Definition Lern- und Transferziele	2
Feldspezifische Transfermethoden initiieren, anwenden	2
Hilfestellung bei Verbesserung Ressourcenmanagement und Sicherung Feedback-Loop Lernender	5
Einführung/Anleitung von Transfersicherungsmaßnahmen im Seminar inkl. Lernende damit bekanntmachen	4
Methodische Verankerung Transfer in Konzeptionsphase	4
Transferindikatoren zusammen mit Auftraggeber erarbeiten	1
Wissen um und Anwendung von methodische Hilfsmittel bezüglich Transfersicherung (inkl. Verweis auf Ralf Besser)	13
Total	31

Transferwissen Weiterbildende (alphabetisch geordnet)	
Allgemeinwissen über Transfer als Dauerprozess (vor, während, zwischen, danach)	2
Ablehnung nur theoretisches Wissen über den Transfer	2
Bewusstwerdung der Ressourcen und individueller Lernstile der einzelnen Lernenden	2
Bewusstwerdung der Wichtigkeit von Transfer ganz allgemein und der eigenen Haltung gegenüber dem Transfer	7
Bewusstwerdung der Wichtigkeit von Transfer im Seminar	3
Bewusstwerdung Kontext der Lernenden	1
Buch Transfer von Ralf Besser	2
Methodenwissen/Wissen um transfergerechte Gestaltung der Ausbildungsmaßnahme (damit Transfer im Seminar)	3
Total	22

LEBENS LAUF

Name	Andrea van der Geest-Luksch
Geburtsdatum	12. Juni 1967
Adresse	Wildsbergstrasse 11 8610 Uster
Zivilstand	verheiratet, 3 Kinder (1986, 1989, 1990)
Heimatort	Zollikon/ZH

Curriculum vitae

2003-2006	Dissertation
2003-2004	Nachdiplomstudiengang Evaluation an der Universität Bern
1995-2000	Studium der Psychologie und des Schweizerischen Arbeitsrechts
1983-1988	Wirtschaftsgymnasium, Kantonsschule Hottingen, Zürich
1980-1983	Gymnasium, Zürich
1979-1980	Progymnasium, Münchenstein/BL
1974-1979	Primarschule, Dornach/SO